

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra tělesné výchovy

**Životní styl učitele tělesné výchovy a rodičů žáků
základních škol jako motivační faktor pohybových
aktivit těchto žáků**

**Lifestyle physical education teachers and parents of
elementary school pupils as a motivating factor for
physical activities such pupils**

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Martin Dlouhý PhD.

Autor diplomové práce: Bc. Adam Just

Police nad Metují

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní
školy a střední školy matematika - tělesná výchova
prezenční

Rok dokončení DP: 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze DP je identická s její tištěnou podobou.

Místo vypracování:

Datum:

.....

podpis

Poděkování:

Chtěl bych velmi poděkovat panu PhDr. Martinu Dlouhému PhD., vedoucímu mé diplomové práce, za vedení, zájem, připomínky a čas, který mi věnoval. Dále bych chtěl poděkovat žákům a učitelům za ochotu a spolupráci při vyplňování dotazníků.

.....
podpis

OBSAH

1 ÚVOD.....	6
2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE	9
3 TEORETICKÁ ČÁST – SYNTÉZA POZNATKŮ	10
3.1. Pojem pohybová aktivita a jeho vymezení	10
3.1.1. Dělení pohybových aktivit	13
3.1.2. Vliv pohybových aktivit na zdraví člověka.....	15
3.2. Pojem životní styl a jeho vymezení	19
3.2.1. Vliv životního stylu na zdraví	19
3.3. Pojem volný čas a jeho vymezení	22
3.3.1 Zásady pro trávení volného času	25
3.3.2. Volný čas dětí a mládeže	26
3.4. Pojem motivace a jeho vymezení	28
3.4.1. Pojem motiv a jeho vymezení	29
3.4.2. Zdroje motivace.....	30
3.4.3. Dělení motivace.....	32
3.4.4. Motivace k pohybové aktivitě	33
3.5. Specifické znaky dítěte středního a staršího školního věku	35
3.5.1. Psychické znaky vývoje.....	37
3.5.2. Fyzické znaky vývoje	40
3.6. Faktory ovlivňující pohybovou aktivitu dětí	43
3.6.1. Rodiče a jejich vliv na pohybovou aktivitu dítěte	43
3.6.2 Učitel tělesné výchovy a jeho vliv na pohybovou aktivitu dítěte.....	47
3.7. Souhrn průzkumů	52
4 VÝZKUMNÁ ČÁST.....	55
4.1. Výzkumné otázky a formulace hypotéz	56
4.2. Metody a postup práce.....	59

4.3. Výsledky dotazníkového šetření.....	61
4.4. Diskuse	71
4.4.1 Verifikace hypotéz.....	74
4.5. Závěr.....	77
4.5.1. Didaktický přínos práce a doporučení pro praxi	78
5 SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY	79
Bakalářské a diplomové práce	84
RESUMÉ.....	86
RESUMÉ.....	86
KLÍČOVÁ SLOVA:.....	87
Seznam tabulek.....	88
Seznam grafů	88
6 SEZNAM PŘÍLOH	89

1 ÚVOD

„Kdo nehoří, nikoho nezapálí,, (Sv. Ignác z Loyoly)

Nerad hned v úvodu zmiňuji alarmující situaci, kdy naprostá většina dětí v České republice má nedostatek pohybové aktivity a zároveň jich většina tráví příliš mnoho času u televize či počítače. Nicméně i tento fakt je jedním z důvodů, proč se tomuto tématu ve své práci věnuji. Malou nadějí a povzbuzením může být to, že z pohledu mezinárodního srovnání se i přes tato zjištění české děti věnují pohybovým aktivitám nadprůměrně ve srovnání jinými zeměmi.

Hledají se cesty, jak tento stav změnit, naše vláda v srpnu loňského roku schválila akční plány strategie Zdraví 2020, které obsahují celou řadu opatření zaměřených na podporu zdraví mladé generace i dospělých. Jedním z klíčových témat těchto plánů je i pohybová aktivita.

Sám vyučuji tělesnou výchovu a rád bych motivoval děti jednak k tomu, aby pohybové aktivity v hodinách tělesné výchovy prováděly s chutí. Hlavně bych ale chtěl napomoci tomu, aby si vytvořily trvale kladný vztah k pohybovým aktivitám. Náhled na učitele tělesné výchovy jako na motivační faktor pohybových aktivit je všeobecně uznáván jaksí automaticky. Zajímá mě, zda jím však opravdu je.

Věkovou skupinu žáků jsem nezvolil náhodně. I mezinárodní studie Health Behaviour in School-Aged Children je zaměřena na tuto věkovou kategorii, přičemž zaměření argumentuje tím, že děti zde prochází jak tělesnými, tak i emocionálními změnami a musí též učinit několik životních rozhodnutí, jako je například výběr střední školy. Druhým důvodem je, že jsou vázáni povinnou školní docházkou. Tato studie je mi cenným zdrojem informací, ale i inspirací pro volbu zkoumané věkové kategorie. Také jiní autoři mě povzbuzují k této volbě tvrzením, že si děti v tomto období volí svůj životní styl. V době středního a staršího školního věku jsou tedy děti nejvíce tvárné a mohou tak získat kladnou potřebu pohybové aktivity pro celý život (Kalman, 2011).

Dospělí by při ovlivňování volnočasových aktivit dětí neměli působit ani jako činitel direktivně rozhodující, ani by neměli ponechávat volný průběh živelnosti. Spíše by

měli být inspirátorem, iniciátorem nebo spoluorganizátorem aktivit svých dětí a celé rodiny. To mimo jiné znamená, že pokud chtějí, aby děti provozovaly z vlastního přesvědčení pohybové aktivity, měli by jim v první řadě sami jít příkladem.

Ani ve školní tělesné výchově motivace k pohybové aktivitě nespočívá v donucení vnějšími prostředky. I zde se jedná o umění vytvořit vhodný prostor a myslím, že i zde je významným prostředkem vlastní příklad učitele. Výchovný proces může mít formu předkládání adekvátních výzev. Těžko ale bude učitel motivovat děti k podstoupení rizika při pokorování výzvy, pokud sám není schopen ji splnit, ani není ochoten riziko sám podstoupit.

Jsem seznámen s tím, že socializace probíhá také nápodobou a identifikací. Tyto jevy však u dětí neprobíhají jen vědomě, ale hlavně nevědomě. Ve své práci se zabývám otázkou vědomého ovlivňování. To znamená té složky motivace, kterou jsou děti schopny pojmenovat, resp. si ji uvědomují. Zním výsledky studie provedené na studentech vysoké školy, touto prací chci ověřit, jestli je vnímání motivačních faktorů odlišné s odstupem času, nebo je totožné.

Dotazníkové šetření proběhlo na vybraných základních školách v Praze. Což koresponduje se zmíněnou studií, kterou autoři Valjent a Flemr provedli na vysoké škole v Praze, přičemž respondenti byli většinou původem z Prahy. Z toho důvodu považuji za vhodné zaměřit se pro možnou srovnatelnost výsledků právě na pražské děti.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. První z nich zpracovává nezbytný teoretický základ dané problematiky. Jedná se o obecnou charakteristiku pohybové aktivity, volného času, životního stylu, motivace a specifických vývojových znaků konkrétní věkové skupiny dětí. Dále je provedena syntéza poznatků o působení rodiny a učitele tělesné výchovy na vztah dětí k pohybové aktivitě. Výzkumná část práce pak popisuje průběh dotazníkového šetření, během kterého byli osloveni žáci základních škol. Tato část práce následně vyhodnocuje získaná data a shrnuje výsledky šetření.

Dosažením hlavního cíle práce je možné přispět ke zmonitorování aktuální situace na vybraných základních školách. Zároveň může její výsledek podepřít zmíněnou studii provedenou na obdobné téma ovšem retrospektivně.

2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE

Problém související s tématem diplomové práce:

- Vnímají žáci druhého stupně základních škol životní styl učitele tělesné výchovy a svých rodičů jako motivační faktor k pohybové aktivitě?

Cíl:

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jestli je pro žáky druhého stupně základní školy životní styl učitele tělesné výchovy nebo rodičů motivačním faktorem k pohybové aktivitě.

Dílčí cíle:

1. Zjištění, zda žáci vybraných pražských základních škol provozují ve volném čase pravidelně pohybové aktivity.
2. Zjištění, zda rodiče podporují své děti v realizaci pohybové aktivity.
3. Zjištění, zda je osoba učitele tělesné výchovy nebo rodičů žáky vnímána jako hlavní motivační faktor k pohybové aktivitě.
4. Zjištění, zda rodiče žáků provozují ve volném čase pravidelně pohybovou aktivitu.
5. Zjištění, zda žáci provozují nebo v minulosti provozovali nějakou pohybovou aktivitu společně s rodiči a zda je baví resp. bavila.
6. Zjištění, zda je pro žáky životní styl rodičů motivačním faktorem k pohybové aktivitě.
7. Zjištění, zda žáci považují životní styl vyučujícího tělesné výchovy za aktivní.
8. Zjištění, zda byli žáci seznámeni s oblíbenou pohybovou aktivitou učitele TV a zda je bavila.
9. Zjištění, zda je pro žáky životní styl učitele tělesné výchovy motivačním faktorem k pohybové aktivitě.

3 TEORETICKÁ ČÁST – SYNTÉZA POZNATKŮ

3.1. Pojem pohybová aktivita a jeho vymezení

Není vůbec snadné vymezit jednoznačně pojem „pohybová aktivita“. Vždy záleží na kontextu a účelu, proč o ni budeme usilovat. Nicméně zde použiji dostupné formulace objevující se v současné literatuře.

Pohybová aktivita se obvykle definuje jako jakýkoli tělesný pohyb spojený se svalovou kontrakcí, která zvyšuje výdej energie nad klidovou úroveň. Tato obecná definice zahrnuje všechny souvislosti tělesné aktivity, tj. pohybovou aktivitu ve volném čase (včetně většiny sportovních činností a tance), pohybovou aktivitu související se zaměstnáním, pohybovou aktivitu doma nebo v blízkosti domova a pohybovou aktivitu spojenou s dopravou. Vlivy životního prostředí na úroveň pohybové aktivity mohou vedle osobních faktorů zahrnovat pohybové vlivy (např. vliv zástavby, využití půdy) nebo sociální a hospodářské vlivy.

Tělesná kultura je souhrn cílevědomých činností, hodnot a norem zaměřených na všestranný rozvoj člověka a zlepšování kvality života jedince i společnosti prostředky pohybové aktivity. Pohybová aktivita je tedy prostředek sloužící k upevňování zdraví a tělesnému a pohybovému zdokonalování.

Dobrá a kol. (2009) definují pohybovou aktivitu jako druh tělesného pohybu člověka, který je charakteristický jistými vnitřními determinanty (fyziologickými, psychickými, nervosvalovou koordinací, požadavky na svalovou zdatnost, intenzitou apod.), ale také vnější podobou a formou. Tento pohyb je pak vykonáván pohybovou soustavou při vyšším energetickém výdeji než při stavu člověka za klidového metabolismu. Pohybovou aktivitou může být tedy např. turistika, plavání, běh, skok, hod, fotbal atd.

Tělesná námaha a pohyb však postupně z našeho života mizí. Na snižování tělesné aktivity se podílí zejména automatizace a využívání moderních technik (eskalátory, výtahy, automobily apod.), a to jak v zaměstnání, tak během trávení volného času. V době plné technických vymožeností závisí především na vůli a motivaci jednotlivce, zda se bude

“pohybovat“. Většinou se tak děje ve volném čase, který je nejvhodnější pro tvorbu zásad zdravého životního stylu. Způsob využití volného času je jedním z ukazatelů životního stylu a přirozeným způsobem se v něm odráží individuální a rodinné možnosti a cíle, kulturní klima, hodnoty a zájmy (Machová, 2009).

Lokomoční aparát je ovlivňován intenzivní pohybovou aktivitou, jakou je například hra, práce, sportovní trénink či regulovaná cvičení atd., kdy na něj působí mechanické tlakové a tahové síly. Pohybová aktivita vyvolává i měřitelné metabolické, cirkulační, teplotní, respirační a chemické změny, a proto je zřejmé, že na tělesný rozvoj mohou mít vliv i adaptační odpovědi na tuto aktivitu, a to hlavně v období aktivního vývoje a růstu (Riegerová, Přidalová a Ulbrichová, 2006).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy definuje pohybovou aktivitu poměrně komplexně jako veškerou fyzickou aktivitu, která se od sportu liší v tom, že při pohybové aktivitě není nutné dosahovat maximálních výsledků a podmínky k jejímu výkonu nemusejí být přesně vymezené, kontrolované a organizované. Dalo by se říci, že pohybová aktivita zahrnuje všechny tělesné činnosti člověka. Jedná se tedy o mnohem širší pojem než sport. Patří sem rovněž pohybové aktivity pracovní, lokomoční, aktivity běžných životních úkonů, tělesné aktivity ve volném čase, kam řadíme rovněž výkony zaměřené na vytrvalost, týmové hry, cvičení, turistiku a tanec. Pojem je to tedy mnohem širší než samotný sport. Pohybová aktivita se v posledních letech stává velmi zřetelným ukazatelem kvality života (MŠMT, 2002).

Oproti definici Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, je následující formulace dost stručná. Autoři Frömel, Novosad a Svozil (1999) tvrdí, že pohybová aktivita je komplex lidského chování, který zahrnuje všechny pohybové činnosti člověka. Je uskutečňována zapojením kosterního svalstva při současné spotřebě energie.

Sigmundovi (2011) zachycují konkrétněji vliv na lidský organismus. Pohybová aktivita je z hlediska energetického výdeje charakterizována jako jakýkoliv tělesný pohyb zajišťovaný kosterním svalstvem vedoucím ke zvýšení energetického výdeje nad úroveň klidového metabolismu jedince. Celkově tvoří 15 až 40 % z celkového energetického výdeje jedince. Obecně pak chápou pohybovou aktivitu jako komplexní mnohoznačné

chování, které může být kvalifikováno a charakterizováno termíny: frekvence, intenzita, typ a trvání.

Autoři Blahutková, Řehulka a Daňhelová (2005) uvádějí spíše filozofický pohled podle nich je pohybová aktivita v každém věku jeden ze základních předpokladů zdravého životního stylu člověka. Má výrazný vliv na kvalitu života, především ve smyslu bio-psycho-sociální pohody a harmonického rozvíjení osobnosti. Proto jsou tělesná výchova, sport a pohybové aktivity důležitou součástí života každého z nás.

Na doplnění ještě zmíním zajímavou definici pohybové aktivity podle Rýdla (1993). Ten totiž tvrdí, že pohybová aktivita, tělesná výchova a sport jsou více nebo méně uvědomělý protest člověka proti hrozbě lidského zjednotňování. To prý nepostihuje jen lidské tělo, ale i lidského ducha.

Ve své práci se věnuji zejména vlastní pohybové aktivitě. Vlastní ne však ve smyslu všeobecném. Nemyslím tak jen na pohybovou aktivitu vykonávanou samotným jedincem, ale na aktivitu, která je jemu samému vlastní. Jedná se mi tedy o činnost spontánní, vykonávanou bez vnější pobídky. Taková aktivita vychází z vlastní motivace, potřeby, ...

Tato spontánní pohybová aktivita, nebo také volnočasová, neorganizovaná či mimoškolní pohybová aktivita je popisována autory Frömelem, Novosadem a Svozilem (1999) jako pohybová činnost, která je prováděna volně a bez pedagogického vedení. Většinou je také podmíněná emotivně.

Důležitým aspektem je vnitřní motivace jedince. Základním důsledkem motivace je vyšší zájem o danou činnost. Motivovat může jedince několik podnětů, které uspokojují jeho potřeby. Vnitřní motivace dítěte je založena na motivech spojených s určitou činností. Základem vnitřní motivace dítěte je úspěch v dané činnosti. Hlavními ukazateli vnitřní motivace dětí jsou zejména pocity radosti z pohybové aktivity. Pohybové aktivity přinášejí jedinci pocity spokojenosti, radosti a uspokojení. Z tohoto důvodu můžeme o pohybových aktivitách říci, že jedince vnitřně motivují (Dobrá, 2006).

3.1.1. Dělení pohybových aktivit

Je mnoho různých kritérií, podle kterých lze pohybové aktivity dělit. Například dle Metodického pokynu Volný čas a prevence u dětí a mládeže (MŠMT, 2002) rozlišujeme u dětí a mládeže typy aktivit jako je fyzická aktivita realizovaná organizovanou tělovýchovou a sportovní činností a neorganizovanou tělovýchovou a sportem- zájmová činnost s účastí na práci ve výtvarných, přírodovědeckých, technických, hudebních kroužcích aj., pohyb na čerstvém vzduchu spojený s pohybovou aktivitou, společenská činnost prováděná v co největších mírách venku a při pohybové aktivitě a zábava kompenzující duševní napětí a přispívající k rozvoji osobnosti.

Z pohledu životního stylu ji lze rozdělit na pohybovou aktivitu vykonávanou v zaměstnání (ve škole), v domácnosti, ve volném čase a při sportu, ale i jako součást dopravy a přesunů z místa na místo. (Sigmundovi, 2011).

Dle Kučery (1999) můžeme pohybové aktivity rozdělit do dvou skupin. První skupinou je řízená pohybová aktivita- ta je vedena pedagogem, cvičitelem nebo trenérem a tvoří základ pro celý systém tělovýchovných aktivit. Je důležitou složkou procesu výchovy i udržování funkční kapacity organismu. Druhou skupinou je pak spontánní pohybová aktivita. Ta zahrnuje neorganizovanou tělesnou aktivitu, která má za úkol pohybovou stimulaci a vychází ze základních potřeb člověka. Tuto aktivitu můžeme pozorovat zejména u dětí, které ji provozují především v dětských hrách. S narůstajícím věkem tato spontaneita obecně postupně klesá. Spontánní pohybová aktivita bývá nahrazována jinými formami pohybové činnosti převážně s řízenou aktivitou.

Jansa (2012) tvrdí, že je velké množství činností, kterými je možné volný čas dětí a mládeže zaplnit a dělí je do tří skupin- organizované (s přítomností pedagoga), neorganizované a spontánní.

Kalman (2011) dělí pohybovou aktivitu na školní tělesnou aktivitu, která je naplňována především v rámci předmětu tělesná výchova a dále pohybovou aktivitu vykonávanou ve volném čase. Formy pohybu přitom mohou být různé- někdo rád plave, jiný jezdí na kole, běhá, hraje fotbal atd.

Systematickým rozdělením pohybových aktivit se zabýval také autor Hodaň. Ten bere v potaz tři základní hlediska:

Prvním hlediskem je řízení. Takto lze pohybové aktivity rozdělit na organizované a neorganizované. Organizovaná pohybová aktivita je jedinci zprostředkována a ten ji provozuje pravidelně. Může se jednat jak o činnosti pohybového charakteru organizované jednotlivcem, skupinou lidí, ale i příslušnou institucí (organizátorem často bývají učitelé, cvičitelé, trenéři, ale i rodiče). Má charakteristicky pevnou pozici v místě a čase a je zpravidla pod záštitou nějakého sportovního klubu. Oproti tomu stojí aktivita neorganizovaná, kam patří i aktivita spontánní. Nemá totiž jakéhokoli vedoucího a pevný časový plán. O průběhu a organizaci totiž rozhoduje jedinec sám a také je často emotivně podmíněna a prováděna z vlastní iniciativy.

Dále uvažuje fyzické zatížení. Z tohoto pohledu lze rozdělit pohybové aktivity do dvou skupin. První je rekreační, kde má prováděná aktivita především společenskou funkci a napomáhá tak komplexnímu rozvoji osobnosti. Cílem je regenerace organismu a zvýšení kondice. Ve druhé skupině jsou aktivity závodní, jejichž typickými znaky jsou systematickost, plánovitost tréninku, účast na soutěžích a vytyčení konkrétních cílů.

Třetí hledisko je potom opakování aktivit, které dělí pohybové aktivity na pravidelné a nepravidelné. Pravidelné jsou prováděny alespoň jedenkrát týdně po dobu čtyř týdnů. Nepravidelná je pak taková aktivita, která je provozována spontánně, nikoliv stále (Hodaň, 2002).

Na závěr uvedu ještě rozdělení do pouhých dvou základních skupin dle Dobrého, Čechovské, Kračmare, Psota a Süsse (2009). Ti rozlišují běžné denní aktivity a pohybové aktivity dovednostního typu.

První skupina zahrnuje aktivity, které jsou součástí běžného života a režimu-každodenní rutiny. Jsou navozovány a ovlivňovány podmínkami a jevy vznikající v běžném každodenním životě. K provozování těchto pohybových aktivit jedinec nepotřebuje žádné zvláštní vybavení ani prostor. Patří sem cesta do zaměstnání, domácí práce, práce na zahradě, procházky, nákupy, chůze po schodech atp. Zpravidla není proto zapotřebí popisovat je jednotkami času, intenzity, vzdálenosti ani frekvence.

Druhá skupina, čili pohybové aktivity dovednostního typu, má za cíl zlepšení či udržení jedné nebo více složek tělesné zdatnosti (kardiovaskulární zdatnost, svalová síla a

svalová vytrvalost, složení těla, flexibilita). Tím pádem také vedou ke zlepšení či udržení výkonu v konkrétní pohybové aktivitě (v plavání, volejbalu, gymnastice apod.). Oproti běžným denním aktivitám mají obvykle svá pravidla: vyžadují vhodný prostor, zařízení a vybavení. Mají určitou strukturu: záměrně a opakovaně se plánují a provozují. Jejich vykonávání je obvykle vymezeno na základě času a prostoru. Zároveň vždy slouží konkrétnímu účelu, a proto jsou často popisovány jednotkami času, intenzity, vzdálenosti a frekvence (Dobrá, Čechovská, Kračmar, Psota, Süß, 2009).

3.1.2. Vliv pohybových aktivit na zdraví člověka

Pojmy pohybová aktivita, zdraví a kvalita života jsou úzce spojeny. Aby lidské tělo mohlo optimálně fungovat a zamezilo se nemocem spojeným s hypokinezí, potřebuje pravidelnou pohybovou aktivitu- je totiž stvořené k pohybu. Sedavý životní styl je prokazatelně rizikovým faktorem pro rozvoj mnoha chronických nemocí, jako jsou i kardiovaskulární choroby- hlavní příčina smrti v západním světě. Aktivní způsob života navíc poskytuje mnohé další sociální a psychologické přínosy. Existuje přímá spojitost mezi pohybovou aktivitou a průměrnou délkou života, proto pohybově aktivní lidé obvykle žijí déle než neaktivní. Lidé se sedavým způsobem života, kteří začali vést pohybově aktivnější život, udávají, že se cítí lépe z pohybového i duševního hlediska a těší se vyšší kvalitě života.

Důležitou součástí zdravého životního stylu je pravidelná pohybová aktivita. Ta je prospěšná pro naše zdraví zejména tím, že zabraňuje vzniku řady nemocí a je prevencí vzniku obezity. Pohyb působí pozitivně jak na fyzickou kondici, tak přináší i další účinky – socializační, komunikační, psychoregulační, relaxační a regenerační. Cíleně prováděný aktivní pohyb by se proto měl stát nezbytnou součástí životního stylu dnešního člověka a jeho denního režimu (Machová, 2009).

Vlivem pravidelné pohybové aktivity v lidském těle dochází k morfologickým a funkčním změnám. Ty mohou zabránit vzniku, či oddálit nástup určitých nemocí a zlepšit výkonnost při tělesné zátěži. V současnosti je dokázáno, že pravidelně vykonávaná pohybová aktivita má pro lidi mnoho zdravotních přínosů. Mezi něž patří například:

- zvýšené využívání tuků, které může napomáhat k udržování zdravé tělesné hmotnosti, a tím snížit riziko obezity,
- zvýšení mineralizace kostí v mládí, což ve starším věku přispívá k prevenci osteoporózy a zlomenin,
- snížení rizika kardiovaskulárních chorob,
- prevence nebo oddálení vzniku arteriální hypertenze a zlepšení regulace arteriálního krevního tlaku u osob trpících vysokým krevním tlakem,
- dobré funkce kardiopulmonálního systému,
- stabilní úroveň metabolických funkcí a nízký výskyt cukrovky 2. typu,
- snížené riziko určitých typů rakoviny, například rakoviny prsu, prostaty a tlustého střeva,
- zlepšení zažívání a regulace střevního rytmu,
- udržování a zlepšování svalové síly a vytrvalosti a následně zvýšení funkční výkonnosti při provádění úkonů spojených s každodenní rutinou,
- udržování motorických funkcí včetně síly a rovnováhy,
- udržování kognitivních funkcí a snížení rizika depresí a demence,
- nižší úroveň stresu a s tím spojená lepší kvalita spánku,
- zlepšení sebehodnocení a sebeúcty a zvýšení elánu a optimismu,
- snížení absence v práci (pracovní neschopnosti ze zdravotních důvodů),
- nižší riziko pádů u dospělých osob velmi vysokého věku a prevence nebo oddálení chronických nemocí spojených se stárnutím.

Děti a mladí lidé se obvykle účastnili různých druhů pohybových aktivit, jako je například hraní her a provozování rozličných sportů. Tyto každodenní návyky se však změnilы vlivem nových schémat trávení volného času. Jsou jimi sledování televize, surfování po internetu či hraní počítačových. Tato změna se časově shoduje s nárůstem dětské nadváhy a obezity. Z toho samozřejmě plyne značné znepokojení, zda nebyla pohybová aktivita u dětí a mladých lidí v posledních letech nahrazena sedavějšími činnostmi.

Příležitostí věnovat se pohybové aktivitě s blížící se dospělostí obvykle ubývá a nedávné změny životního stylu tento jev ještě zesílily. V důsledku významných vynálezů nedávné doby se projevilo výrazné snížení množství tělesné námahy potřebné k

vykonávání nutných každodenních domácích prací, k přepravě z místa na místo (automobil, autobus) a dokonce k provozování aktivit ve volném čase (včetně činností se sportovní náplní).

Je prokázáno, že každý, kdo zvýší úroveň své pohybové aktivity, může i po dlouhé době nečinnosti dosáhnout zlepšení svého zdraví, a to bez ohledu na svůj věk. Nikdy není příliš pozdě začít. K tomu se vyjadřuje i Kalman, který tvrdí, že smysluplně naplněný volný čas vede ke zdravějšímu životnímu stylu. Pohyb je v ideálním případě pro mnohé lidí zpestřením dne, který je obohacuje a bývá protiváhou jejich sedavého zaměstnání. V posledních letech upozorňuje nejedna studie na zhoršující se fyzickou kondici mládeže. Z Národní zprávy o zdraví a životním stylu dětí a školáků plyne alarmující informace, že velká část školáků nemá dostatek pohybu. Čas spíše tráví, jak již zmiňují pokyny EU, sezením u počítače a sledováním televize. Dokonce bylo zjištěno, že dramaticky vzrostl počet dětí, které tráví dvě a více hodin za den u počítače a to napříč celou věkovou kategorií od 11 do 15 let (Kalman, 2011).

Závažnou situaci ještě umocňuje fakt, že v roce 2013 bylo 7,9% českých dětí osvobozeno od povinné školní tělesné výchovy (Kalman, 2013).

Kladný vliv pravidelně provozované pohybové aktivity na zdraví potvrzuje také Vítek (2008) ve své knize, kde uvádí několik dat hovořících jasně v její prospěch:

- Pouhá hodina intenzivní pohybové aktivity za týden snižuje riziko nemoci srdce o 30%, a to bez ohledu na tělesnou hmotnost jedince.
- Pohybová aktivita napomáhá redukovat tělesnou hmotnost a snižuje riziko arteriální hypertenze.
- Pohybová aktivita aerobního typu výrazně napomáhá v prevenci nádorových onemocnění. Například pohybově aktivní lidé mají o 30-40% nižší riziko rozvoje rakoviny tlustého střeva; ženy, které žijí aktivním životem, mají nižší riziko výskytu rakoviny prsu.
- Rovněž bylo prokázáno, že cvičení zabraňuje osteoporóze neboli úbytku kostní hmoty. Navíc cvičení působí velmi pozitivně na novotvorbu kostní tkáně.
- Pohybová aktivita snižuje výskyt depresí; studie prokázala, že už při 30 minutách cvičení denně po dobu 3 měsíců se sníží výskyt depresí téměř na polovinu.
- Cvičení má také velký význam v prevenci diabetu.

- Pravděpodobnost pádů nejen u starších lidí snižuje pravidelný pohyb tím, že zlepšuje koordinaci pohybů.

Kubátová (2009) ukazuje na výraznou hypokinezi, kterou současná populace trpí. Hypokineze neboli nedostatek pohybu ve spojení s přejídáním má nežádoucí dopad na zdraví a je jednou z hlavních příčin rostoucího výskytu civilizačních chorob. Je zarážející, že již u žáků ZŠ a SŠ byla vyzorována nechuť k pohybovým aktivitám. Rovněž řada studií ukazuje na zhoršující se fyzickou kondici mládeže, což nezpůsobuje jen školní docházka, kde žáci většinu času prosedí, ale také rozvoj multimédií, výtahů či dopravních prostředků.

Podle Měkoty a Cuberka (2007) znamená pohybová aktivita v širším významu to samé co pohybová činnost. V úplně základním slova smyslu chápe činnost jako aktivní chování určitého systému. Vědní obor antropomotorika se potom zajímá o pohybovou činnost jedince. Přívlastek „pohybová“ zachycuje motorickou či hybnou povahu činnosti. Její pohybová stránka je tedy v této souvislosti nejdůležitější. Pohybová aktivita tedy může být vymezena jako souhrn činností, které jsou realizovány kosterním a svalovým systémem. Tyto činnosti jsou podmíněny součinností veškerých fyziologických funkcí a energetickým výdejem.

Řada zahraničních zemí má vytvořenou národní strategii zaměřenou na podporu pohybové aktivity, ve které jsou definována národní pohybová doporučení pro různé cílové skupiny.

3.2. Pojem životní styl a jeho vymezení

Jednu z možných definic životního stylu uvádí Machová (2009). Podle ní životní styl zahrnuje způsoby, jak se dobrovolně chováme v daných situacích života. Jsou založené na osobní volbě z různých možností. Můžeme se tak z nabízených možností rozhodnout pro zdravé varianty a odmítnout ty, které zdraví poškozují. Životní styl je proto charakteristický souhrou dobrovolného chování a životní situace.

Irena Slepíčková (2005) charakterizuje životní styl jako škálu v podstatě všech lidských aktivit počínaje myšlením, přes chování až po jednání. Jedná se přitom o aktivity, které zaujímají v životě trvalejší místo, většinou se opakují, jsou typické a předvídatelné. Nejčastěji se životní styl posuzuje podle názorů, postojů a vnějších projevů chování.

Životní styl můžeme také popsat jako množinu názorů, postojů, temperamentových vlastností a zvyklostí, které mají trvalý charakter a jsou pro každého jedince specifické – vystihují tak osobitost jeho chování (Mohapl in Kraus, Poláčková, 2001).

3.2.1. Vliv životního stylu na zdraví

Budu-li vycházet z pojetí zdraví Světovou zdravotnickou organizací (WHO), jakožto stavu optimální fyzické, psychické a sociální pohody, bude se pěstování zdravého životního stylu logicky zaměřovat právě na tyto okruhy. Podle Duffkové (2008) je problém s pojetím zásad a pravidel týkajících se sociálního života člověka. Pokládá otázku, jestli je možné na stejné úrovni jako principy základní hygieny nebo nekonzumování drog brát i „zásadu“ dobré životní úrovně či uspokojivých životních vztahů jako zásadu zdravého životního stylu. Ten řadí mezi alternativní životní styly. Přívlastek alternativní v jejím pojetí znamená, že je volitelný. Dále uvádí, že lze obecně prohlásit za podstatu zdravého životního stylu dodržování a respektování v různých složkách života komplexu jistých norem a pravidel, které směřují k udržení a upevnění zdraví. Je také důležité v každém případě vycházet z konkrétních podmínek prostředí i organismu jedince.

Rozhodování člověka o vlastním chování však není úplně svobodné, neboť je v souladu s rodinnými tradicemi a zvyklostmi a je limitováno ekonomickou situací

společnosti i vlastní a také je ovlivňováno sociální pozicí. O volbě životního stylu nerozhoduje tedy pouze věk, temperament, vzdělání, zaměstnání, finanční příjem, příslušnost k rase, pohlaví a hodnotové orientaci, ale také postoje každého člověka. Zdravotní stav celé společnosti se zpravidla hodnotí podle nemocnosti a úmrtnosti. A rozbor příčin chorob s vysokou nemocností a úmrtností ukazují, že zdraví nejvíce poškozuje kouření, nadměrná konzumace alkoholu, zneužívání drog, nesprávná výživa, nízká pohybová aktivita, nadměrná psychická zátěž, rizikové sexuální chování a sedavé zaměstnání.

Podle Čeledové (2010) je zdravý životní styl charakteristický absencí jevů, jako je kouření, alkohol, drogy, ale i nedostatek pohybu a špatné mezilidské vztahy. Z toho vyvozuje, že člověk by si měl uvědomit svou biopsychosociální podstatu a z ní plynoucí potřeby.

Obdobně i Kraus (2001) vidí pěstování zdravého životního stylu v rozvoji tělesné, psychické a duchovní kultury osobnosti. Do rozvoje tělesné kultury osobnosti zahrnuje rozvoj dovedností a návyků osobní hygieny, životosprávy, stravovacích návyků a přiměřeného aktivního pohybu. Následující oblast psychické kultury osobnosti váže k odpovědnosti, sebeovládání, prosociální orientaci, sebereflexi, tvořivosti, udržování a upevňování duševní rovnováhy a předcházení či zvládání stresu. K duchovní kultuře pak autor zmiňuje mravní vyspělost osobnosti, citlivost svědomí či realizační dovednosti.

Blahušová (2009) používá pro vyjádření zdravého životního stylu známý pojem wellness. Ten podle ní znamená stálé a uvážené úsilí zaměřené k udržení a upevnění zdraví a dosažení co nejvyšší úrovně životní pohody. Toto její pojetí zdravého životního stylu je vyvážený komplex zdravé životosprávy, dostatku pohybu a tělesných aktivit, duchovní hygieny, citového vyžití a harmonie osobnosti. Vysoká úroveň wellness potom přináší benefity jako je dobré zdraví, pocit štěstí, schopnost zvládat stresové situace a umožňuje účastnit se náročných fyzických činností. Takový člověk je podle ní také energický, má dostatek sebevědomí, je schopen milovat a žije plnohodnotný život. Hranice, kdy je možné říci, že člověk dosáhl nejvyššího stupně, samozřejmě neexistuje, neboť je stále co vylepšovat. Zdravý životní styl také není neměnný stav.

Nováková (2011) stručně, ale výstižně shrnuje, že zdravý životní styl jde ruku v ruce s tím, jestli člověk dodržuje správné postupy v oblasti výživy, pohybové aktivity a duševní hygieny.

Jednotná a jednoznačná definice pojmu „zdravý životní styl“ tedy evidentně neexistuje. To je patrné již na základě zmíněných pojetí autorů. Navzdory tomu, že každý z autorů zdůrazňuje něco jiného, lze konstatovat, že většina základních oblastí zdravého životního stylu je podobná.

Mezi zásady zdravého životního stylu však zajisté patří zdravá výživa, pohybová aktivita, omezení rizikových faktorů (alkoholu, kouření, drog, stresu) a pozitivní vlivy (dobrá nálada, dostatek spánku, relaxace). Z komplexnějšího hlediska je to také poznání sebe sama, pochopení fungování vlastního těla, jeho potřeb a možností. Je to v podstatě harmonie toho, co člověk cítí, dělá, říká a jak přemýšlí.

3.3. Pojem volný čas a jeho vymezení

Jak jsem již uvedl, má práce je zaměřená na pohybovou aktivitu prováděnou bez vnější pobídky na základě vnitřních motivů. Taková probíhá především ve volném čase. Tento pojem vymezím za pomoci definic dostupných v odborné literatuře.

Hofbauer definuje volný čas jako čas, kdy člověk nemusí vykonávat činnost pod tlakem povinností vyplývajících z jeho sociálních rolí, a to obzvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet život (Hofbauer, 2004).

Važánský (1993) uvádí hned dvojí vymezení volného času. Jednak jako pojem negativní- volný čas znamená pouze dobu, která jedinci zbude po školním či pracovním čase, domácích pracích a po uspokojení základních biologických potřeb. Dále pak uvádí pojetí volného času jako volně užitý časový rámec, který pro jedince může znamenat svobodnou volbu. Je to tedy čas, kdy má jedinec možnost si individuálně a v souladu se svým zájmem zvolit činnost, která ho baví a přináší mu potěšení.

Podle Pávkové (2008) doplním, že činnosti ve volném čase jsou takové činnosti, které jedinec dělá dobrovolně a rád a které mu přinášejí pocit uspokojení a uvolnění. Do volného času proto zařazujeme činnosti odpočinkové, rekreační, zájmové apod. Vezmeme-li v potaz jen dětskou populaci, do volného času nepatří školní vyučování, ani příprava s ním spojená. Celkově do volného času nepatří ani sebeobslužné činnosti, domácí práce, péče o zevnějšek apod. Do aktivit ve volném čase rovněž nezařazujeme činnosti, které jsou spojené s biologickou existencí člověka, jako jsou spánek, jídlo a hygiena.

Dle Němce (2002) lze popsat volný čas jako takový čas, kdy je člověk nejvíce sám sebou. V tomto čase svobodně volí činnosti, při kterých odpočívá, které mu přinášejí radost a při kterých obnovuje své fyzické a duševní schopnosti.

Ve stejném duchu o volném čase píše i Kratochvílová (2004). Popisuje ho jako čas volnosti a svobody, kdy se jedinec zúčastňuje vybraných aktivit mimo své pracovní, studijní či jiné povinnosti a dochází při nich k jeho sebevyjádření a seberealizaci v souladu se zájmy a potřebami.

Irena Slepíčková popisuje volný čas jako část našeho života, kdy nemáme žádné povinnosti a podle svého uvážení se můžeme rozhodnout, jak tento čas budeme trávit. Uvádí, že volný čas je v podstatě doba resp. časový prostor, ve kterém nemá jedinec vůbec žádné povinnosti ani vůči sobě, ani vůči druhým lidem. Pouze se věnuje na základě svého vlastního rozhodnutí vybraným činnostem. Ty ho baví, přinášejí mu radost a uspokojení. Naopak mu nikdy nepřinášejí obavy či pocity úzkosti (Slepíčková, 2005).

Volný čas je tedy určitá doba, během které jedinec koná činnosti podle vlastního uvážení, jde zde spíše o odpočinek, rekreaci, zábavu, tedy o činnost, která není pro společnost produktivní. Lidé jsou ale zvyklí vnímat své činnosti, pracovní aktivity, vlastní aktivity a životní styl v nějakém určitém časovém horizontu. Proto jsou vázáni na čas a tomuto času se svým způsobem podřizují. Někteří lidé žijí pod neustálým časovým tlakem a v nervozitě, že nic nestíhají, proto je pro člověka tak důležité vymezit si čas jen sám pro sebe, kde bude mít možnost si odpočinout a věnovat se zábavě, svým zájmům a přátelům. Věnovat se tedy věcem, které ho naplňují. A právě tento čas, který věnujeme sami sobě a s nímž můžeme naložit podle svého uvážení, je volným časem (Slepíčková, 2005).

Jiřina Pávková (2002) definuje volný čas obdobně. Podle ní je to doba, která lidem zbude po splnění závazků. Je to prostor naší svobodné volby. Zahrnuje proto činnosti, které děláme dobrovolně, rádi a také nám přinášejí radost a uspokojení.

Hodaň (1987) považuje za nejdůležitější rysy volného času nezainteresovanost v kterémkoliv ekonomickém efektu- základním rysem volného času tedy není ekonomický zájem člověka, ale relativní svoboda volby činností- jedná se o zájem, potřeby, cíle a vůli jedince. Ty ovlivňují především jeho vlastnosti, zdravotní stav, rodinné podmínky, mentalita atd., možnost relativního a libovolného přerušování činnosti- aktivity převážně individuálního charakteru můžeme libovolně přerušovat v souladu s aktuálními potřebami, zájmy apod..

Pojem volný podle čas Pávkové, Hájka, Hofbauera, Hrdličkové a Pavlíkové (2008) zastřešuje odpočinek, zábavu, rekreaci, zájmové vzdělávání, zájmové činnosti, dobrovolnou společensky prospěšnou činnost i časovou ztrátu s těmito činnostmi spojenou.

Volný čas jako úsek v časovém prostoru je možné podle Jansy (2012) využít pro hodnocení obsahu. Lze ho naplnit širokou škálou činností od naprosté nečinnosti přes činnosti jako např. sadařství, kutilství, zahrádkaření apod., až po rozmezí volného času a práce, kam patří aktivity kulturní, sportovní aj. Mimo samotný obsah můžeme pozorovat i množství volného času v denním režimu jedince. Aktivitu je totiž možné uspořádat podle jistých shodných znaků do skupin, ve kterých lze uvést časoprostorové členění- to platí v rozsahu jednoho dne.

Podle Sekota (2003) se pojem volný čas v současnosti značně upravuje a to zejména ze dvou důvodů: V souvislosti s rostoucí produktivitou práce zároveň narůstá kapacita volného času a v důsledku tohoto faktu jsou promýšleny meze a možnosti forem jeho trávení. Volnočasové aktivity mohou být z hlediska sportu chápány jako prostor, kde existuje široká realizace pohybové rekreace. S rozvojem průmyslu volného času se totiž neustále rozšiřuje nabídka relaxačních zařízení (sauny apod.), sportovních klubů, fitness center či sportovních pobytových zájezdů.

Hofbauer (2004) se vyjadřuje ke stejnému tématu v tom smyslu, že předpoklady rozvoje volného času a nárůst jeho rozsahu je výsledek zkracování pracovní doby dospělých resp. její eliminaci u dětí a mladistvých, zvětšování celého objemu volného času populace a to především mladé generace i nárůst volného času ve městech, jejichž počet obyvatel rychle roste v procesu urbanizace.

Podle Bauman, Kaplanka, Čecha a Svobodové (2012) odráží volnočasové priority životní nasměrování a hodnotovou orientaci člověka mnohdy ještě více než názory, které navenek projevuje. Jedincovy priority v každodenním běžném životě zobrazují totiž jeho základní potřeby: potřebu svobody (autonomie), ale i potřebu sounáležitosti, bezpečí a jistoty. Volný čas je tedy dobou, ve které se jedinec může rozvíjet, a proto je polem působnosti pro etickou výchovu. Pakliže je volný čas právě takový čas, ve kterém můžeme dělat, co sami chceme, je jeho základem svoboda. Jak danou svobodu využít je tedy to nejdůležitější. A to je nutné neustále se učit.

Také Spousta (2007) tvrdí, že využívání svobody je velký problém. Volnost a svoboda na jedné straně oproti tomu vědomí odpovědnosti a povinnosti na straně druhé, to

se pro spoustu lidí stalo neúnosnou zátěží. Tento rozpor často nejsou schopni řešit a nevědí si s ním rady. Svoboda při volbě náplně volného času skýtá mnoho možností, s tím však přichází i odpovědnost za její využití.

Pávková (2008) ukazuje, že na problematiku volného času je možné nahlížet z více pohledů. Jednak z pohledu sociologického a sociálně-psychologického, kdy se sleduje, jak volnočasové aktivity napomáhají k vytváření interpersonálních vztahů. Přesněji řečeno, zda pomáhají tento typ vztahů kultivovat. Volný čas dětí a mládeže byl právě z tohoto důvodu nejednou předmětem studií psychologů, pedagogů, kriminalistů, filozofů či sociologů. Z ekonomického hlediska je naopak nejdůležitější, kolik musí společnost investovat do vybavení pro volný čas, jestli a jak se investice vrací. Volný čas je dnes společností využíván pro vzdělání, výchovu, ale i komerčně.

3.3.1 Zásady pro trávení volného času

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které vydalo Metodický pokyn Volný čas a prevence u dětí a mládeže uvádí zásady, jak by měly děti aktivně trávit volný čas. Důležitý je zejména aktivní přístup dětí k provádění této činnosti, kompenzace jednotvárné zátěže, posilování zdravého způsobu života a zdraví (Metodický pokyn Volný čas a prevence dětí a mládeže, 2002).

Aktivní odpočinek ve volném čase je důležitou prevencí sociálně patologických jevů. Potřeba trávit aktivně volný čas je dána přístupem rodiny, školy a dalších subjektů, které realizují volnočasové aktivity dětí (MŠMT, 2002).

Trochu osobitější doporučení pro trávení volného času uvádí Spousta (1996), který zformuloval 12 „zlatých“ pravidel, jak trávit volný čas:

1. Mějme vždy na paměti, že volný čas není zbytečně stráveným časem.
2. Uvědomme si odpovědnost nejen za své pracovní výsledky, ale i za využívání svého volného času.
3. Organizujme si svůj volný čas s ohledem na svoji individualitu.
4. Odstraňme z našeho volného času jakoukoliv křečovitost a nesmyslné úsilí.
5. Soukromé plány, cíle a hodnoty v čase povinností korigujme rozumem, ve

volném čase fantazií.

6. Snažme se o široké spektrum zájmů a zálib, nevažme jejich realizaci absolutně na zaměstnání.

7. Doprovázejme svoje volnočasové aktivity pozitivním emočním laděním.

8. Věnujme se takovým činnostem, pro něž lze předpokládat, že máme určité schopnosti.

9. Veďme svoje počínání ve volném čase k subjektivnímu prožitku úspěchu.

10. Hledejme náplň aktivit ve volném čase v imaginaci a ne v racionalitě, aniž by však docházelo k odtržení od reality.

11. Nezapomínejme, že pozitivní využívání volného času neplatí jen pro psychiku člověka, ale také pro jeho tělesnou schránku.

12. Dodržujme pravidla pro efektivní využívání a hlavně prožívání volného času.

3.3.2. Volný čas dětí a mládeže

Definice volného času dětí a mládeže dle Sekota (2003) je podobná definicím mnoha dalších autorů. Volný čas je podle něho vlastně časový prostor mimo vyučovací hodiny. Tento čas jim tedy nabízí většinou širokou paletu možností, činností a aktivit, které po vyučování mohou, a přitom nemusejí dělat.

Do volného času dětí a mládeže dle Pávkové (2008) rozhodně nepatří vyučování a aktivity s ním související, základní péče o vzhled a osobní věci, sebeobsluha, povinnosti spojené s chodem domácnosti, rodiny, výchovného zařízení ani další uložené vzdělávání či jiné časové ztráty. Do volného času nepatří ani činnosti zajišťující samotnou biologickou existenci dítěte (spánek, jídlo, zdravotní péče, hygiena). Výjimkou může být, pokud si z těchto aktivit lidé udělají zálibu- např. příprava a konzumace jídla.

Pokud se splní dvě podmínky- pravidelné provádění a zájem- mají podle Jansy (2012) volnočasové činnosti významný neformální edukační vliv. Ty však spousta účastníků při tzv. neorganizovaných aktivitách mládeže neplní. Roste také význam tzv. informální edukace. Ta probíhá mimo organizované instituce, velkou měrou spontánně jakoby mimoděk.

Takové pedagogické ovlivňování považuje Pávková (2008) z výchovných důvodů za velmi žádoucí. Mládež totiž ještě nemá dost zkušeností a nedokáže se orientovat v oblastech zájmových aktivit, a proto je nutné, aby byla citlivě vedena- pedagogické vedení tedy nemá být násilné. Nabízené činnosti musí být přitažlivé a pestré a účast na nich je pak ryze dobrovolná.

Velmi často se dnes mluví o asociálních formách využívání volného času. Spousta (2007) za jejich příčinu považuje hlavně fenomén, který je typický pro životní styl mnoha mladých lidí, kteří se neumí zabavit- nuda. To se týká převážně pubertální a postpubertální mládeže. Oproti nudě a neumění smysluplně využívat volný čas stojí ještě situace, kdy člověk nemá volný čas vůbec žádný. Pokud si nevytvoří prostor nutný pro odpočinek a regeneraci, může to negativně ovlivnit jeho pracovní výkon. Ještě mnohem závažnější je tento problém u dětí. Ty nutně potřebují volný čas pro zdravý osobní rozvoj. Přesto k této situaci často dochází, a to hlavně kvůli nadměrným nárokům rodičů a domácím povinnostem. Doba mimo školní vyučování potom neplní svou funkci a to může výrazně narušovat úspěšnost socializace dospívajícího dítěte.

3.4. Pojem motivace a jeho vymezení

Motivace je jeden ze stěžejních pojmů této práce. Dle Nakonečného (1998) je termín motivace odvozen z latinského slova „moveo“- v překladu hýbám- a vyjadřuje tak přeneseně hybné síly chování, jeho činitele. Slepíčková (2005) vidí obdobně původ termínu v latinském slově „movere“, což v překladu znamená hýbat se. Jedná se o proces činnosti jedince, který je vyvolaný motivem a končí realizací. Výsledkem je tedy následné uspokojení motivu. Motivace je jeden z činitelů majících silný vliv na zájem jedince o pohybovou aktivitu. Závisí na ní totiž to, zda se tyto činnosti stanou nedílnou součástí jeho života. Obsah toho, k čemu směřuje motivace, vyjadřují právě motivy.

Mnoho dalších autorů uvádí celou řadu definic tohoto pojmu. Vyberu pouze některé z nich. Jedna z prvních definic mluví o motivaci jako o komplexu vědomých a nevědomých psychonorních činitelů, které jsou základem toho, že chceme, ale i jednáme (Langr, 1984).

Mareš (2013) ji vymezuje jako soubor vnitřních a vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání. Konkrétně tyto faktory aktivují lidské jednání, dodávají mu energii, aby mohlo začít. Také navozují určitá očekávání a zaměřují jednání určitým směrem, k určitému cíli resp. hodnotám. Poté udržují jednání v chodu, dodávají mu energii, aby mohlo dál probíhat. Na závěr navozují prožívání úspěchů a neúspěchů, neboli spouštějí hodnotící mechanismy vlastního jednání i jednání jiných lidí.

Motivace je tak složitá, jelikož v ní působí velký počet rozmanitých potřeb, citů, hodnotových orientací, dílčích motivačních momentů, a to v kombinacích, které jsou interindividuálně odlišné (Čáp, 1993).

Je spousta teorií vymezujících motivaci podle různých filozofických východisek a psychologických teorií. Všechny se snaží vysvětlit naše cílené chování a jednání. Smékal (2002) tyto výklady podstaty motivace sumarizuje do čtyř skupin: homeostatický model, pobídkový model, kognitivní model a činnostní model. K nejznámějším pojetím motivace patří Maslowova teorie nedostatkových a růstových motivů a Sprangerova koncepce hodnotových orientací.

3.4.1. Pojem motiv a jeho vymezení

Dříve, než se budeme zabývat jednotlivými druhy motivace, považuji za vhodné vymezit pojem motiv. Motiv je dle Švancary (1979) pohnutkou k činnosti- je to usměrňující faktor chování jedince k určitému cíli; motivovat někoho pak znamená podnítit zmíněnou pohnutku.

Také Kim (1999) tvrdí, že pokud chceme někoho motivovat, musíme nejprve poznat motiv, který je s danou činností spojený.

Dle Štefanoviče (1987) jsou motivy vnitřními hybnými silami pro jednání a chování člověka. Za motiv lze tedy považovat bezprostřední příčina daného chování nebo činnosti. Jinými slovy je motivem vše, co jedince podněcuje k psychické nebo tělesné aktivitě, udržuje ho v činnosti a udává této činnosti směr daný cílem činnosti. Motiv je energickým a dynamickým faktorem, který směřuje k nějakému cíli.

Podle Vágnerové (1997) jsou motivy psychické projevy, které nějakým způsobem aktivizují lidské chování, zaměřují je k určitému cíli a následně tento směr po jistou dobu udržují. Znamená to, že motivy určují směr a zaměření určité aktivity. Jedná se zde o to, k jakému cíli motivace směřuje. Dále motivy determinují intenzitu této aktivity. Lidská aktivita totiž silně závisí na síle resp. intenzitě konkrétní motivace. Dosažení cíle je totiž vždy podmíněno určitým úsilím. Zároveň motivy udávají délku trvání dané aktivity. Motivace se úzce pojí s vůlí nebo vytrvalostí, jež znamená schopnost člověka překonávat nejrozumnější vnitřní a vnější překážky, které se mohou objevit v průběhu činnosti.

Motiv k určitému chování vzniká podle Vágnerové (1997) na základě vzájemné interakce vnitřního stavu člověka a vnějších, právě působících podnětů. Z pohledu vnitřního stavu člověka jsou základním zdrojem motivu potřeby, z pohledu vnějšího prostředí jsou to potom pobídky neboli incentive. Ruku v ruce s tím, jak se vyvíjí celá osobnost člověka, tvoří se pak celá řada různých motivů.

Langr (1984) ztotožňuje motivy a incentive, což jsou vnější podněty, jevy nebo události, které člověka povzbuzují k nějaké činnosti. Zároveň také často uspokojují jeho potřeby. Potřeby pak definujeme jako dispoziční motivační faktory, které jsou buď vrozené, nebo je člověk získá během života. Projevují se pak pocitem nedostatku či přebytku. Dále pak dělí motivy do tří skupin. První skupinou jsou motivy primární neboli vrozené biogenní motivy. Mezi ně se řadí např. motiv hladu, žízně, pohlavní motiv, motiv tepla, spánku atd. Další skupinou jsou motivy afektivní, které jsou z části primární a z části sekundární a zahrnují motiv bezpečí, agrese atd. Poslední skupinou jsou motivy sekundární, které člověk získává během života. Je to např. motiv sociálního kontaktu, motiv dosažení úspěchu, motiv moci, vlastnictví apod.

Slepičková (2005) oproti tomu motivy dělí na vnější a vnitřní. U dětí řadí mezi vnější motivy v první řadě zájem obou rodičů a jejich starost o pohybové činnosti. Dalším vnějším motivem dětí je později nepochybně školní prostředí, motivem ve školním prostředí jsou poté vrstevníci a učitel. Jeden z prostředků učitelů, který využívají k motivaci žáků v tělesné výchově, je zajímavost a pestrost hodin, a také klasifikace.

3.4.2. Zdroje motivace

Bedrnová a Nový (2002) uvádějí, že je celá řada skutečností podílejících se na utváření lidské motivace. Do základních zdrojů motivace řadí potřeby, návyky, zájmy, hodnotovou orientaci a ideály.

Prvním zdrojem motivace tedy mohou být potřeby. Hlavním znakem potřeby je prožívaný nedostatek, ten však nemusí být pokaždé plně vědomý, vždy je ale pocíťován jako nepříjemné vnitřní napětí. Potřeba je pak pudem člověka udělat něco proti pocíťovanému napětí. Potřeby můžeme rozdělit z hlediska jejich vzniku a zaměření do dvou základních kategorií. První kategorií jsou biologické či primární potřeby, tyto potřeby jsou u člověka vrozené a za normálních okolností se projevují u všech lidí. Jsou někdy označovány jako pudy. Patří mezi ně základní fyziologické potřeby jako potřeba dýchání, potravy, spánku apod. Druhou kategorií tvoří psychosociální či sekundární potřeby. Jsou to potřeby získané, takže vznikají na základě zkušenosti a jsou závislé na interakci jedince s okolním světem. Psychosociálních potřeb je značné množství a jejich rozlišení závisí na

přístupu autora. Vágnerová (1997) po srovnání jednotlivých pojetí řady autorů konstatuje, že většina základních psychických potřeb se shoduje a jsou to potřeba bezpečí, potřeba sociálních kontaktů, potřeba poznání světa, potřeba seberealizace a potřeba smyslu vlastní existence.

Hrabal a Pavelková (2010) uvádí, že učitel, rodič či vychovatel mohou u žáků vzbuzovat sociální potřeby, poznávací potřeby, výkonové potřeby, potřebu odpovědnosti, souladu s morálními normami, potřebu koncipovat svou budoucnost čili perspektivní orientace.

Dalším zdrojem motivace jsou potom návyky. V průběhu života má člověk tendenci realizovat některé činnosti častěji nebo pravidelně a navíc v určitých, pro něho typických situacích. V důsledku pravidelnosti dochází k opakování činností, ty se potom stávají návyky. Návyk tedy lze definovat jako opakovaný, fixovaný a zautomatizovaný způsob činnosti jedince v jisté situaci. Setkáváme se s nimi ve všech oblastech lidské činnosti. Mít zdravé návyky automaticky není vrozenou schopností, naopak hygienické návyky, stravovací návyky nebo pohybové návyky jsou výsledkem výchovy či výsledkem snahy člověka zdokonalit se. (Bedrnová, Nový, 2002)

I zájem se projevuje trvalejším zaměřením člověka na vykonávání určité činnosti, která ho baví. Zájmy se vyskytují s pevnou souvislostí s potřebami a schopnostmi člověka. Zájmu je opět celá řada. Každý člověk má zájmy, které souvisejí s jeho individuální orientací, preferencí a jeho motivy. Dospělý člověk má oproti dětem stálejší zájmy; u dětí je totiž typická značná proměnlivost zájmů. Zájmy jsou často spojovány s volnočasovými aktivitami majícími spíše rekreační charakter.

Mezi zdroje motivace patří dále hodnotová orientace. Každý člověk na základě životních zkušeností posuzuje různé předměty a situace a dává jim podle nich význam nebo určitou hodnotu, jakou pro něho mají. Základní hodnoty přejímá člověk v průběhu vývoje ze svého sociálního prostředí a s jejich pomocí si pak vytváří svůj osobní hodnotový systém. Existují totiž víceméně obecně platné hodnoty, jako je např. zdraví, práce, rodina, přátelství atd. Hodnotový systém je důležitý z toho důvodu, že určuje chování v různých situacích. Je velmi pravděpodobné, že člověk bude motivován

k činnostem směřujícím pro něho důležitějším a vyšším cílům. Ty ovšem udává právě hodnotová hierarchie, tzn. k cílům, kterým člověk přiřadil vysokou pozitivní hodnotu a naopak se bude vyhýbat činnostem, které vedou k cílům s hodnotou negativní. Každý člověk má samozřejmě vlastní žebříček hodnot. (Bedrnová, Nový, 2002).

Posledním zmíněným zdrojem jsou ideály. Ideály představují určitou vizi člověka o něčem subjektivně velmi žádoucím, prostřednictvím které se snaží dosáhnout stanoveného cíle. Ideály vznikají v průběhu života z okolního celospolečenského kontextu- od rodičů a především od lidí, které jedinec považuje za svůj vzor, a se kterým se více či méně identifikuje. Rodí se tak jakási ideální představa o tom, jak by chtěl člověk žít svůj život. Ideály mohou mít podobu představy určitého životního stylu (Bedrnová, Nový, 2002, s. 250). V období dospívání má jedinec spoustu ideálů. „Náctiletí“ se mnohdy snaží vypadat jako jejich ideály z filmů, zpěváci či zpěvačky. Dospívající dívky mohou být ovlivněny například médii vyhlášeným „ideálem krásy“, který ve spojení s negativním sebehodnocením a rodinnými problémy může vést k poruchám příjmu potravy.

3.4.3. Dělení motivace

Podle typu motivu můžeme motivaci rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace je definována jako tendence provozovat nějaké aktivity z vlastního zájmu, kvůli aktivitám samotným. Člověk to dělá buď ze zvědavosti, z touhy něco nového se naučit, nebo s radostí, že může dělat to, co ho baví. Není zde už potřeba vnějších pobídek, dokonce není nutná ani nějaká vnější odměna. Člověk je totiž odměněn vnitřně, a to buď zajímavostí dané aktivity, úžasem z objevování něčeho nového, nebo pocitem hrdosti z dokázaného (Mareš, 2013).

Mezi strategie, které využívají vnitřní motivace žáků, se řadí: výběr takových témat, která budou žáky pravděpodobně zajímat, dále možnost výběru úkolů, či pestrá paleta nápaditých her (Kyriacou, 2008).

Vnější motivace je naopak tendence provádět určité činnosti avšak někdy úplně bez zájmu či vnitřního uspokojení z činnosti samotné. Člověk není zvědavý na to, co bude dělat a nejedná s touhou naučit se něco nového. Musí být k těmto činnostem z vnějšku pobízen a přesvědčován někým jiným. Někdy je dokonce donucen v dané činnosti se

angažovat. Odměnou za to mu je potom pochvala, dobrá známka, absence problémů s učitelem, nebo rodiči. Jedná se vždy o vnější odměnu – přichází totiž od jiných lidí a vnitřně se nevztahuje k činnosti, kterou jedinec vykonal (Mareš, 2013).

Mezi strategie využívající vnější motivaci žáků patří spojení vynaloženého úsilí a dosaženého úspěchu s nějakou hmotnou odměnou či bonusem. Musí se zde ale pečlivě dbát na to, aby odměny a výhody, které jsou žákům nabízeny, byly pro ně skutečně žádoucí (Kyriacou, 2008).

Fialová (2010) ale tvrdí, že sama vnější motivace není dostatečná ani k dosažení dlouhodobých výsledků v učení, ani ke zformování zralé osobnosti. Bez radosti z dané aktivity a z poznání, z osvojení něčeho nového a bez uspokojení z realizace cenného cíle je motivace a celá osobnost ochuzena.

Dále je možné se na motivaci dívat z časového hlediska, a tak ji rozdělit na krátkodobou a dlouhodobou. Hrabal a Pavelková (2010) zmiňují, že učitelé většinou pracují s motivací pouze z krátkodobého hlediska. Motivují totiž žáky hlavně na začátku hodiny, maximálně na začátku nějakého učebního celku a předpokládají potom, že se tato motivace automaticky přesouvá i do samotného procesu učení, to ale často vůbec neplatí.

3.4.4. Motivace k pohybové aktivitě

Motivů vedoucích jedince k pohybové aktivitě může být celá řada. Sekot (2003) jako hlavní důvody, proč se děti věnují pohybové aktivitě, uvádí radost ze soutěžení, výkonnostní ambice, fyzická kondice, formování pěkné postavy, radost z pohybu, zdraví nebo relaxace.

Cílem výchovně vzdělávacího procesu by mělo být vybudování oblíbenosti určité pohybové aktivity, které se dítě i dospívající jedinec bude chtít věnovat i mimo školní docházku, tedy ve svém volném čase. Proto je také vytvoření návyku pravidelně se věnovat určité pohybové aktivitě uváděno jako hlavní cíl školní tělesné výchovy (Volný čas a prevence u dětí a mládeže). Za základní motivační prvek můžeme prohlásit radost dítěte ze samotné činnosti. Viditelné výsledky mu při tom také napomáhají k motivaci.

Dalším motivačním faktorem může být také zvědavost poznávat něco nového, či soutěživost (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008).

Motivem k pohybu je pro děti a mládež nutnost sociálního kontaktu. U starších žáků je dostatečným motivem například i sledování sdělovacích prostředků, kde může dojít pomocí prezentace slavné osobnosti k motivaci k pohybové činnosti. Motivy, které vedou ženy a muže k pohybovým aktivitám, jsou většinou rozdílné. Dívky a ženy preferují estetické, kosmetické a zdravotní motivy, chlapci a muži naopak dávají přednost motivům jako je kolektiv, dobrodružství a vzrušení. Tyto motivy jsou odlišné především ve vztahu k věku (Slepičková, 2005).

Krása a tajemství motivace se nachází dle Periče (2004) v tom, že děti cítí potřebu být v něčem první, dokázat něco, nebo překonat samy sebe. Ve sportovní přípravě dětí vidí proto hlavní úkoly motivace ve dvou sférách. První je prožitková, kdy je důležité zažít legraci, jen tak si zahrát a získat zážitky, na které budou moci vzpomínat. Druhá rovina je úspěch; mohou také srovnávat své síly s ostatními, dokázat něco, co ostatní neumí atd. Motivace podle něho ale nesouvisí jen s tím, jak budou děti závodit nebo soutěžit, nýbrž může mít i dlouhodobý výhled. Optimální stav je tedy takový, kdy děti mají chuť do tréninku a závodů, ale především se neustále chtějí zlepšovat.

3.5. Specifické znaky dítěte středního a staršího školního věku

Má práce je zaměřena na věkovou kategorii 11- 15 let. Jedná se o děti plnící povinnou školní docházku na druhém stupni základní školy. S touto kategorií souvisí termíny adolescence a pubescence, které vymezím. Dále upřesním fáze školního věku.

HBSC studie si zvolila 3 věkové skupiny dětí. Jsou to děti staré 11, 13 a 15 let. Volbu těchto věkových kategorií argumentuje tím, že děti prochází změnou- dospíváním (tělesnými a emocionálními změnami), musí také provést několik životních rozhodnutí, jako je například výběr střední školy. Druhým důvodem je, že jsou vázáni povinnou školní docházkou. Tato studie je mi cenným zdrojem informací, ale i inspirací pro volbu zkoumané věkové kategorie. Jedná se o studii, která se neustále vyvíjí, ale její koncepční rámec je zachován. Její hlavní snahou je chápat vztahy jako součást komplexních systémů a posuzuje jednotlivé procesy, které se v průběhu času mění v závislosti na dané zemi, kultuře, socioekonomických podmínkách a jiných národních nebo lokálních proměnných (Kalman, 2011).

Období vymezené věkem 11-15 let zahrnuje z hlediska školní docházky střední a starší školní věk. Střední školní věk je relativně nový termín, protože ve starších publikacích se školní věk dělil pouze na „mladší“ a „starší“. Z tohoto důvodu každá literatura uvádí jiné věkové rozpětí tohoto období.

Malá a Klementa za období staršího školního věku považují tzv. období pohlavního dospívání (puberty), které trvá přibližně od 11 až do 15 let a končí pohlavní dospělostí. Puberta je termín, který vymezuje jak biologické, tak i fyziologické změny lidského organismu.(Malá M., Klementa J., 1985).

Také Matějček (2000) ve své knize Škola rodičů uvádí, že ve vývojové psychologii se rozlišuje věk kojenecký, batolecí, předškolní a školní. Školní věk potom tradičně dělí na „mladší“ školní věk, který odpovídá věku zhruba 6 až 12 let a na „starší“ školní věk, což je v podstatě období puberty. S novými poznatky je však stále více zřejmé, že toto dělení není dostatečné. Je totiž značně nápadný vývojový předěl mezi dětmi v prvních dvou třídách a dětmi od třetí třídy výš. Pro období u děvčat přibližně od 8 let a u chlapců od 9 do 13 let se

dnes častěji užívá označení „střední školní věk“, zatímco název „mladší školní věk“ je vyhrazen pro dva roky na začátku školní docházky.

Ještě širší rozpětí uvádí Vágnerová (2000). Ta za starší školní věk považuje období mezi dětstvím a dospělostí, které konkrétně začíná zhruba od 11 let a končí 20. rokem. Starší školní věk vymezuje ještě jako období pubescence a období adolescence. Období adolescence trvá přibližně od 15 do 20 let. Určitá variabilita se vyskytuje zejména v oblasti psychické, sociální, ale vzácně i v oblasti somatické.

Také se v různých publikacích vyskytují pro toto období pojmy adolescence či pubescence- vždy ve smyslu období, ve kterém jedinec dospívá.

Termín adolescence je odvozen z latinského slova „adolescere“, což znamená dorůstat nebo dospívat. Skorunková (2007) označuje životní fázi dospívání jako „přechodné období mezi dětstvím a dospělostí“. Věkové vymezení nástupu adolescence není jednoduché a autoři mají často odlišné názory. Macek (2003) rozděluje období adolescence na tři fáze- na adolescenci časnou, ta nastupuje mezi 11-13 rokem, dále adolescenci střední, vymezovanou časovým obdobím mezi 14-16 rokem, a poslední fází je adolescence pozdní, mezi 17-20 rokem. Každé období s sebou přináší své typické změny. Vágnerová (2005) rozděluje fáze adolescence velmi podobně. První fází je podle ní adolescence raná, někdy označována také jako pubescence, ta zahrnuje období mezi 11-15 rokem. Druhým typem je shodně s Mackem adolescence pozdní, kterou však Vágnerová vymezuje věkovým obdobím 15-20 let. Skorunková (2007) dospívání rozděluje na dvě období, období tzv. prepuberty, které je vymezeno rozmezím 11-13 let a období puberty s vymezením 13-15 let. Již ze zmíněných přístupů je patrné, že se vymezení adolescence, tedy dospívání v mnoha případech liší.

Období dospívání provází mnoho změn týkajících se nejrozličnějších oblastí. Mění se vlastně celá osobnost jedince a to jak po stránce tělesné, tak i duševní a sociální. Jedinec je v tomto období ovlivňován mnoha faktory. Dospívající jedinec hledá sám sebe, svou identitu i pozici ve společnosti. Adolescence se stává jakýmsi přípravným nebo přechodným obdobím pro pozdější vstup do dospělosti (Skorunková, 2007).

3.5.1. Psychické znaky vývoje

Rovněž Vágnerová (2000) reflektuje změnu chování, když tvrdí, že jsou emoční reakce dospívajícího ve srovnání s minulým obdobím patrnější a zdají se být ve vztahu k vyvolávajícím podnětům méně adekvátní. Změna emočního prožívání se projevuje větší impulzivitou a slabším sebeovládáním. V mezilidských vztazích se také stává problémem nízká frustrační tolerance, přecitlivělost na různé podněty a proměnlivost nálad. Pro pubescenci je dále charakteristická další změna, kterou je zvýšená uzavřenost. Uzavřenost v tom smyslu, že jedinec nemá chuť projevovat city navenek. Adolescent považuje své pocity za velmi intimní a není ochoten je s kýmkoliv sdílet. Často nedá najevo, jak se cítí a stává se více introvertovaným.

U adolescenta se často střídají různé až protichůdné emoce, které jedinec prozatím neumí ovládat, a často i jeho samotného zaskočí. Intenzivní aktivita je proto neřídka nahrazena naprostou apatií. Takto Náhlé změny emočního naladění mohou způsobit větší impulzivnost spojenou s nedostatkem sebeovládání (Vágnerová, 2005).

Je jasné, že svět, v němž pubescent žije, se objektivně nezměnil. Změnilo se však jeho subjektivní vnímání. Tato celková nejistota jedinců procházejících pubescencí vyvolává různé obranné mechanismy. Říčan (1990) popisuje, že v každém vývojovém období, ve kterém má dojít k zásadnější změně osobnosti, funguje tzv. mechanismus kyvadla. To vysvětluje tak, že dospívající, který dosáhl nějaké vyšší úrovně, se vrací zpět k dětskému chování nebo infantilnímu řešení situací. Tento návrat do vývojově nižší fáze mu totiž umožňuje relaxaci a prožití alespoň chvilkového pocitu jistoty. Jinou obrannou reakci typickou pro toto období popisuje Vágnerová (2000); tou je únik do fantazie, který umožňuje odpoutat se od reality a tak zvládnout složité situace, které jedinec nezvládá řešit normálně.

Zvláštním znakem adolescence je flexibilita uvažování, kterou zapříčiňuje nezatíženost zkušeností. Úsudky adolescentů jsou právě proto často až příliš radikální. V tomto vývojovém období je také důležitá tzv. atraktivita. Ta je předpokladem pro dosažení dobré pozice ve skupině. Atraktivní jedinec je úspěšný v kolektivu vrstevníků, ale také při soupeření s dospělými autoritami (Vágnerová, 2000).

V pubescenci se mění krátkodobá i dlouhodobá paměť. V obou případech se stává kvalitnější a množství informací, které je jedinec schopný v paměti uchovat se zvyšuje. Další změnou je schopnost objektivní materiál snadněji rozčlenit, vyhledat z něho hlavní části a vybrat vhodnou metodu jak ho obsáhnout jako celek. Navzdory počátečnímu zhoršení, zejména pozornosti, se s nástupem puberty při běžném průběhu pozornost a schopnosti paměti v pubescenci i adolescenci kulminují (Trpišovská, 1998).

Vágnerová (2012) také vyznačuje období pubescence jako fázi, kdy jedinec hledá svou identitu a tvoří si ji. Pubescent zde hledá nový smysl svého sebepojetí a kontinuity, přitom překračuje hranice současné reality a usiluje o sebeurčení i hypoteticky. Typická je pro tuto fázi potom nespokojenost a nejistota s vlastní identitou. To samozřejmě působí v konečném důsledku nepříjemné pocity.

Zajímavým tématem je proces socializace a emoční vývoj. Jedinci v pubescenci totiž projevují značně širokou škálu emocí- někteří se projevují například přecitlivělostí, jiní záměrně dávají najevo svou necitlivost nebo hrubost. Tuto emoční nevyváženost způsobují také hormonální změny. Dále k nim ale přispívají také změny v mezilidských vztazích a oblasti psychiky (Trpišovská, 1998).

Také ve sportu se mohou objevovat potíže ve formě odmítnutí, hrubosti či vzdoru. Toto období je charakterističtější pro chlapce. Problémy s mladými sportovci plynou, podle Dovalila (2002) i z toho, že zvýšené nároky i první významnější úspěchy přicházejí právě v období, kdy ještě nejsou zcela vyhraněné osobnosti. Naopak ale snaha jednat dle vlastní vůle vede k hledání aktivit, ve kterých by se uplatnili. K nim sport beze sporu patří. Tento fakt bychom měli mít na paměti a příležitost nepromarnit.

Sport dle Dovalila (2002) není jen dřina a odříkání, ale je to i tvořivá činnost, v níž se uplatňuje aktivní, tvořivý a nápaditý člověk. Součástí je i trvalé vedení k samostatnosti a současně odpovědnosti za vlastní jednání.

Matějček (2007) popisuje význam staršího školního věku zejména z hlediska rodinných vztahů. V tomto období totiž děti nejhůře snáší rodinný nesoulad a rozvody

rodičů. Následky rozvodu prožívají také těžce a špatně například přijímají matčina nového partnera nebo jakéhokoliv nového příchozího člena do rodiny. Adoptované děti, přestože byly celé své dětství vychovávány v nevědomosti o svém původu, často právě v tomto období začnou zjišťovat, že s nimi není něco v pořádku. Život v této nejistotě potom může vyústit až v asociální chování.

Pro dospívajícího jedince je důležitý kontakt se sociální skupinou a institucemi stejně jako v mladším školním věku, jen pro něho tyto objekty mají jiný subjektivnější význam a postupně se proměňuje i jejich vliv. Mezi hlavní sociální skupiny řadíme rodinu, školu, volnočasové instituce a pro dospívajícího velice důležité vrstevnické skupiny (Vágnerová, 2005).

S tématem pohybové aktivity jistě souvisí celková emoční nevyrovnanost u pubescentů, která působí mimo jiné i výkyvy v sebehodnocení. Nejistota a zranitelnost sebeúcty se projeví v přecitlivělosti na reakce jiných lidí. Tito lidé ani nemusí mít v úmyslu chovat se nepřátelsky nebo jedince urazit (Vágnerová, 2000).

Perič (2004) ve své knize Sportovní příprava dětí popisuje, že u dětí v období od 12 do 15 let dochází k výraznému prohloubení citového života, ten potom způsobuje jistou nevyrovnanost. Pro toto období je charakteristická náladovost. Dítě zde začíná usilovat o samostatnost a snaží se prosazovat vlastní názory. To je někdy navíc často provázáno až neadekvátní kritičností vůči okolí. Adolescenti se ale umí i nadchnout pro věc, která je zajímavá, a dokážou pracovat. Toto nadšení je právě ve sportu velmi důležité, kde může představovat určitou formu motivace pro podání lepších výkonů.

Navzdory vnějším projevům je ale potřeba trpělivě vést pubescenty k pohybové aktivitě. Právě v tomto období se totiž formuje vztah ke sportu. Jedinec může zjistit, že je to činnost, která mu může přinést silné uspokojení. Také si uvědomuje, že je jí však nutno věnovat plné úsilí a nelze ji chápat jen jako nezávaznou hru. Znamená to, že jedinec vlastně přechází od sportu, jakožto nezávazné hry, ke sportu jakožto určité činnosti, která se stává povinností. Tím spíše, chce-li talentovaný jedinec v budoucnosti dosáhnout nějakého úspěchu. Z toho důvodu by měl trenér zájem o sport upevňovat, na druhou stranu

by ale neměl tyto jedince zajímající se o sport přesvědčovat, že kromě sportu neexistuje nic jiného a že je nejdůležitější na světě (Perič, 2004).

3.5.2. Fyzické znaky vývoje

Období staršího školního věku je důležitým biologickým mezníkem. V poslední dekádě se vyskytuje v tomto období tzv. sekundární akcelerační zrychlení biologického dospívání. I když je vývoj CNS (centrální nervová soustava) téměř dokončen, může docházet k problémům, které jsou spojeny s koordinací pohybu. Příčinou bývá rychlý růst, kterému se svalstvo nestihá přizpůsobit (rychlá únava dětí). Další výraznou změnou je vzhled pubescenta. Kostí sílí a rozšiřují se. Nerovnoměrný růst se odráží ve snížené koordinaci pohybu, klátivé chůzi u chlapců, ve špatném držení těla, zvýšené unavitelnosti a neohrabanosti. U dívek a chlapců roste objem svalů, u chlapců také fyzická síla. Zvětšuje se kapacita mozku, plic a srdce (Pavlas, Vašutová, 1999).

U dívek je patrnější tvorba a ukládání tukových polštářů, které tvoří zaoblenost ženské postavy. Rozšiřují se jim pánevní kosti, a tím vytvářejí větší prostor pro uložení plodu v těhotenství. Zvětšuje se poprsí. Ve vaječnicích dozrávají ženské pohlavní buňky (vajíčka) a dostavuje se menstruace. Chlapcům se zvětšuje objem hrudníku a rozšiřují ramena. Dochází ke zvětšení pohlavního ústrojí, varlata začínají produkovat pohlavní buňky (spermie). Dále dochází k hlasové mutaci (změně odstínu hlasu a přeskakování), což způsobuje rychlý růst hrtanu (Pavlas, Vašutová, 1999).

U děvčat dochází k hromadění podkožního tuku v oblasti boků, hýždí a stehen, kdežto u chlapců v pubescenci podkožní tuk ubývá. Obličej ztrácí dětský výraz a prodlužuje se. Zvyšuje se čelo a posouvá se linie vlasů. Na různých místech těla jedince vyrůstá ochlupení. Pubické ochlupení vyrůstá v oblasti vnějších pohlavních orgánů a genitálií, kde chrání kost stydkou a patří mezi druhotné pohlavní znaky. Ochlupení v podpaží začíná růst zhruba jeden až dva roky po ochlupení pubickém. Růst vousů je zpravidla poslední změnou, která u chlapců v tomto období probíhá. První sekundární pohlavní znaky se vyskytují u dívek mezi 8 – 15 lety, u chlapců mezi 9 – 17 lety (Pavlas, Vašutová, 1999).

Starší školní věk nebo také dorostový věk Dovalil (2002) popisuje jako období mezi dětstvím a dospělostí. Je charakteristické postupným vyrovnáváním pubertálních nesrovnalostí a disproporcí a dokončováním růstu a tělesného vývoje. Ten se dovršuje koncem tohoto období a projevuje se to v plném rozvoji a výkonnosti všech orgánů těla. A plný tělesný rozvoj na konci tohoto období je předzvěstí počátku let, kdy je dosahováno dosud nejvyšší pohybové výkonnosti. Proto je také od 16 let možné začít s tréninkem mládeže v maximálním rozsahu (Dovalil, 2002).

Pohybové možnosti velmi výrazně ovlivňuje nerovnoměrný vývoj, ke kterému v období dospívání dochází. Tělesná výkonnost zde ještě zdaleka nedosahuje svého maxima. Schopnost přizpůsobení se je však dobrá, a proto jsou vytvořeny příznivé předpoklady pro trénink (Perič, 2004). U některých dětí v tomto období dochází ke značnému zhoršení koordinace, které způsobuje zrychlený tělesný růst. Čím rychlejší je růst a čím větší jsou disproporce mezi jednotlivými tělesnými segmenty, tím jsou potom při tělesném pohybu nekoordinované znaky nápadnější.

Taktéž Jansa (2002) uvádí, že v tomto období můžeme pozorovat sníženou pohybovou koordinaci. Tu lze popsat až jako klátivost či neohrabanost. Tyto znaky jsou ale charakterističtější pro chlapce a vyskytují se zejména kolem 14. roku života. U dívek k nim dochází, pokud tedy vůbec, asi ve 13 letech, ale jsou u nich méně patrné. Nejlepší prevencí tohoto jevu je aktivní pohybová činnost. U dětí, které pravidelně cvičily, trénovaly a trénují, totiž dochází k tomuto zhoršení koordinace v podstatně menší míře. Také se u sportujících nemusí objevit vůbec. Nerovnoměrný tělesný vývoj tedy ovlivňuje pohybové činnosti a s přibývajícím věkem se projevují čím dál patrnější výkonnostní rozdíly mezi chlapci a dívkami. Je dobré v období dospívání posilovat vědomí, že čas strávený sportem přináší hodnotnou životní náplň a má smysl. Rozhoduje se zde totiž také o jejich talentovanosti.

Vágnerová (2007) se také vyjadřuje k problematice pohybových aktivit. Tvrdí, že se v pubescentním období výrazně zvyšuje tělesná výkonnost. Ta se potom projevuje také ve zvýšeném zájmu o sportovní aktivity. Dochází k diferenciaci motoriky u chlapců a dívek. Dívky se snaží o ladnost a eleganci, což se potom odráží i ve výběru sportovních činností. Preferují totiž činnosti, jako jsou tanec, moderní gymnastika nebo aerobik.

Chlapcům naproti tomu přibývá svalová hmota, kterou se snaží zúročit ve více „mužských“ sportovních aktivitách jako je fotbal, hokej, basketbal či posilování. V některých sportech můžeme již v tomto období zaznamenat vrcholový sportovní výkon, například v gymnastice žen či v plavání. Vzhled a tělesný vývoj hrají v tomto období často významnou úlohu. Je důležité, aby fyzické i psychické zrání probíhalo souběžně.

Některé dívky, ale i chlapci, reagují na dospívání neadekvátním způsobem. Objevují se u nich různé poruchy příjmu potravy - mentální anorexie či bulimie, u chlapců oproti tomu bigarexie. První dvě poruchy příjmu potravy nejsou problémem pouze dospívání, ale mnohdy to má na lidský organismus horší dopad než v dospělosti, jelikož v tomto období se organismus vyvíjí. Třetí porucha nemá dopad až tak na fyzickou stránku, jako na psychiku jedince.

Za fyziologický začátek staršího školního věku jsou považovány první známky vývoje druhotných pohlavních znaků. Z tohoto hlediska se tedy počítá od dvanáctého roku života dítěte. Vývoj v tomto období silně ovlivňuje probíhající puberta. Zatímco dívky v tomto období již dokončují prepubertu a vstupují do fáze puberty, u chlapců v tomto období teprve začíná prepuberta čili první fáze puberty (Machová J., 2005).

3.6. Faktory ovlivňující pohybovou aktivitu dětí

3.6.1. Rodiče a jejich vliv na pohybovou aktivitu dítěte

Pávková (2008) tvrdí, že způsob, jakým děti využívají volný čas, je ovlivněn sociálním prostředím- obzvlášť silný je potom vliv rodiny.

Vztah dítěte k pohybu tedy neovlivňuje jen tělesná výchova ve škole, trvalé návyky si děti přinášejí z nejbližšího okolí a tím je pro ně hlavně rodina, v níž vyrůstají. Rodina je nejdůležitější skupinou, kde probíhá primární socializace. Také působí na děti ve smyslu utváření hodnot, které potom ovlivňují osobnost, celý jejich životní styl tedy i pohled na pohybovou aktivitu. Rodina navíc nevytváří pouze motivační klima, ale poskytuje i nezbytné materiální podmínky, které jsou nutným prostředkem k vykonávání pohybových činností dětí a mládeže (Sekot, 2006).

Pohybovou aktivitu dětí výrazně ovlivňují rodiče i vrstevníci. Rodina a kamarádi jsou v životě dítěte dvě nejvýznamnější sociální prostředí. Dítě si na vztazích s nimi velice zakládá, a proto na něj mají silný vliv. Ten může být pozitivního ale i negativního rázu. Pozitivní nebo negativní vztah dítěte k pohybovým aktivitám má proto základ především v postojích rodičů k vlastní pohybové aktivitě. Pokud rodiče tráví velkou část volného času prostřednictvím pohybových aktivit, dá se logicky soudit, že tento životní styl bude kopírovat i jejich dítě. Pohybově aktivní rodiče vedou často vědomě a možná ještě častěji nevědomě k pohybové aktivitě také své děti (Stackeová, 2009).

Sekot (2008) navíc rozlišuje socializaci na úrovni vrcholového a rekreačního sportu a dále diskutuje roli rodinného prostředí, jež má významný vliv na budování trvale pozitivního vztahu k pohybovým aktivitám. Dále tvrdí, že je sport propojen s významnými sférami života společnosti. Rodina proto často přizpůsobuje svůj životní rytmus tréninkovému a hracímu programu svých členů. Společné sportování rodiny podle něho může posílit vzájemné vztahy a dát jim ještě jinou socializační dimenzi.

Sekot (2005) také tvrdí, že má na sportování dítěte vliv také úplnost rodiny a vzdělání rodičů. Přístup rodičů a vlastně celé rodiny ke sportu, přebírají děti jako součást

svého vlastního životního stylu. Rodiče tak dítě pozitivně resp. negativně ovlivňují při utváření vztahu k pohybu. Je výrazný rozdíl mezi vlivem rodičů sportujících závodně a těch, kteří sportují pouze rekreačně. Tento jev je ale zřetelnější spíše u chlapců než u dívek. Na základě studií na toto téma lze říci, že pokud sportují rodiče, synové se častěji věnují sportu vrcholově. Naopak, pokud se rodiče sportu nevěnují vůbec, objevuje se u jejich dětí nejvyšší procento nesportujících.

Na výběr a pravidelnost provádění pohybové činnosti mají vliv hlavně objektivní podmínky života a výchovy dětí v rodině. Roli zde hraje velikost a úplnost rodiny resp. její pozdější zakládání. Rodiče by v tomto směru neměli působit ani jako činitel striktně rozhodující, ale ani by neměli ponechávat úplně volný průběh živelnosti dětí. Spíše by je měli inspirovat, dále by měli být iniciátorem nebo spoluorganizátorem aktivit svých dětí a celé rodiny. Někdy tomu ovšem objektivní podmínky brání, a tak nejsou vyrovnávány ani hendikepy dětí ze sociálně a výchovně slabších rodin. Přes všechna úskalí ale rodina stále zůstává východiskem. Na ní v mnohém závisí bohatost zážitků dítěte a jeho připravenost na aktivní život v dospělosti (Hofbauer, 2004).

Spousta (1997) ve svém vymezení pojmu rodina konstatuje, že rodiče jsou nejdůležitějšími vychovateli dítěte. Ostatní faktory výchovy podle něho jen doplňují to, co rodiče při výchově nezvládli, nebo na co neměli dostatek prostoru. Navíc vzhledem k tomu, že se děti řídí hlavně vzorem svých rodičů, je velmi důležité, aby se jim rodiče snažili být pozitivním příkladem.

Musím zmínit, že příklad rodičů působí více než slovní výzvy. Rodiče jsou pro své děti svým způsobem vzory. Pokud rodiče tráví volný čas pasivně, jejich potomci obvykle také netíhnou k aktivní náplni volného času. Pokud však rodiče vykonávají pohybovou aktivitu pravidelně, jedná se zaručeně o nejvýznamnější pozitivní vliv na celoživotní zdravý životní styl jejich dětí. Paradoxně jsou děti někdy nuceny k tomu, aby snižovaly svou přirozenou potřebu pohybu. Dospělí jim v něm jednoduše brání. To se děje například ve škole, kde se snižují přirozené příležitosti k pohybu během přestávek. Tím jsou v podstatě děti vedeny k sedavému způsobu života (Galloway, 2007).

Vztah rodičů ke sportování a k tělesnému pohybu je jejich dětmi velmi vnímán. Ty si potom na jeho základě tvoří vlastní potřeby motivující k pohybovým aktivitám. K tomu ještě navíc pohybové činnosti vykonávané společně rodiči s dětmi pomáhají k upevnění vzájemných vztahů v rodině. Je velmi důležité, aby potřeba pohybu byla u dětí budována již od útlého věku. Z hlediska významnosti vlivu rodičů na pohybové aktivity jejich dětí ovlivňují chlapce více otcové a dívky více matky (Sekot, 2006).

Rodiče se spolu s dětmi věnují společným pohybovým aktivitám převážně v období letních prázdnin, o víkendech a o zimních prázdninách. Rodiče, kteří se v minulosti nebo v současnosti věnovali aktivně nějaké sportovní činnosti, se zpravidla angažují více v motivování svých dětí ke sportu. Pro kladný postoj k pohybovým činnostem je důležitý kladný prožitek z pohybu, ten je častější v rodinách, kde se společné sportovní okamžiky tráví především radostně (Sekot, 2006).

Rodina může podle Hofbauera (2004) na děti a mládež působit třemi způsoby. První cestou je nápodoba a reprodukce. Dítě přejímá od rodičů pozitivní přístup k trávení vlastního volného času. Rizikem je, že přejímá i negativní způsob. Hrozí tak, že si pozitivní přístup vůbec nevytvoří. Další možností působení je realizace individuálních i společenských zájmových činností dětí v rodině. Zde je vhodné, aby rodiče měli část svého volného času pro sebe, zároveň však mají nějaký čas trávit společně s dětmi. V tomto směru by měla být rovnováha.

Rodina, jako primární sociální skupina, je pro většinu dětí také prvotním prostředím volnočasového života a výchovy, zásadně se podílejícím na formování jejich osobnosti. Rodina vytváří hmotné podmínky a sociální ochranu, začíná s výchovou a vzděláváním, rozvíjí mezilidské vztahy a klade základy hodnotové orientace (Hofbauer, 2004). Z toho vyplývá, že činnosti, které si dítě vybírá, nejsou dány jen množstvím volného času, osobnostními předpoklady dítěte, ale i tím, jaké hodnoty rodina uznává jako důležité, finančními možnostmi rodičů a jejich představami, jakým způsobem by jejich dítě mělo trávit svůj volný čas.

Z důvodu zásadních společenských a ekonomických změn, které proběhly v posledních letech, došlo mimo jiné i ke změně hierarchie hodnot. Některé nemateriální

hodnoty jsou potom nedoceňovány nebo úplně opomíjeny. Mnoho rodičů si nejsou vědomi, že by společně s dítětem měli trávit nějaký čas, protože to dítě nutně potřebuje ke svému rozvoji. Nelze tuto potřebu uspokojit nákupem drahých věcí. Je potřebné s ním skutečně trávit čas, povídat si s ním, naslouchat mu a reagovat na to, co říká. Nakonec ani není nezbytné do volnočasových aktivit investovat příliš mnoho finančních prostředků. Jedná se především o to, společně stráveným časem posílit rodinné vztahy a uspokojovat citové potřeby dětí. Rodina také čelí nelehkému úkolu- výchově dětí ke svobodě a s ní související odpovědností. Přílišná volnost vyvolává u dětí úzkost. Z toho důvodu potřebují stanovit určité mantinely. Zdravá výchova k odpovědnosti a k umění nakládat se svobodnou volbou jsou důležitou prevencí prakticky ve všech oblastech (MŠMT, 2002). Rodiče svým působením mohou spoluurčit životní dráhu dítěte. Dítě si z rodiny odnáší představu nejen o trávení volného času, ale i o pracovním uplatnění, o manželství, o funkci rodiny nebo výše zmíněnou hierarchii hodnot.

Význam rodiny pro správný rozvoj dítěte si uvědomuje i Matoušek (1993), když píše, že rodina má vliv na kompletní život dítěte. Zabezpečuje naplňování jeho potřeb, vytváří domov, a pokud je rodina správně fungující, rodiče se podílí i na vyplnění volného času svého dítěte. Což se uskutečňuje nejen výběrem aktivit, kterým se dítě ve svém volném čase bude věnovat, ale také tím, že tento čas tráví společně s rodiči.

Také Hájek (2004) zmiňuje tyto dva směry působení rodiny. Z hlediska jejího působení na dítě existují podle něho dvě oblasti volného času. První z nich je ovlivňování zájmů dítěte, druhá pak aktivity prováděné společně rodiči s dětmi.

Velkým rizikem však je, že budou-li rodiče na děti, co se týče společného trávení volného času, příliš naléhat, může to vzbudit odpor a obrácený efekt. Další extrém je, pokud volný čas netráví společně vůbec, to potom může vést až k výchovným problémům. Třetí metodou je sledování a reagování na potřeby, zájmy a nadání dětí. Určitě by rodiče neměli do sportu své děti tlačit. Obzvlášť pokud jim nějakým způsobem nevyhovuje a nebaví je. Každé dítě by se mělo rozhodnout samo, jaký sport si zvolí. Zkraje se většina dětí věnuje mnoha sportům. Chtějí nejdříve všechno zkusit, až později se počet sportovních činností zredukuje pouze na ty, které dítě skutečně zajímají a naplňují.

U dětí je totiž nesmírně důležité, aby je pohybová aktivita bavila a nedělaly ji pouze na přání svých rodičů. Pokud dítě vykonává jakoukoliv činnost, která ho těší, je větší pravděpodobnost, že u ní vytrvá. A pokud to dělá jen proto, že je to zrovna moderní, a zároveň ho to moc nebaví, většinou u aktivity dlouho nevydrží. Z toho důvodu je důležitý postoj dítěte k pohybové aktivitě a jeho vnitřní nastavení. Pravidelný pohyb mu musí přinášet potěšení. Rozhodně by pohybová aktivita neměla být na obtíž či za trest (Kalman, 2011).

Může se ale objevit i opačný problém a tím je přetěžování dětí. Někteří rodiče totiž přihlásí své děti na příliš mnoho kroužků. Snaží se jim vyplnit volný čas zřejmě úplně všechen. Děti by podle nich asi neměly mít čas na pasivitu. Volný čas je potom ale právě ten „povinný kroužek“, kdy by se dítě mělo odreagovat a odpočinout si. Pokud se však při dané činnosti necítí dobře, jedná se v tom případě jen o další povinnost. Kroužek potom neplní účel smysluplného aktivního odpočinku, nýbrž dítěti ještě přitěžuje (Hofbauer 2004).

3.6.2 Učitel tělesné výchovy a jeho vliv na pohybovou aktivitu dítěte

Postavení učitele tělesné výchovy je jiné, než postavení rodičů. Jak jsem již zmínil Spousta (1997) ve svém vymezení pojmu rodina konstatuje, že rodiče jsou nejdůležitějšími vychovateli dítěte. Ostatní faktory výchovy podle něho jen doplňují to, čeho rodiče při výchově nezvládli, nebo na co neměli dostatek prostoru. Mezi tyto činitele patří i učitel tělesné výchovy. I ve smyslu ovlivňování vztahu k pohybovým aktivitám stojí učitel tělesné výchovy až za rodiči.

Také výsledky aktuálních studií signalizují, že vliv učitelů tělesné výchovy není stěžejní. Dokonce studie Valjenta a Flemra (2010) zabývající se otázkou, kdo nejvíce přivádí mládež ke sportu, došla k zarážejícímu výsledku, že vliv učitelů tělesné výchovy na základní škole je až na posledním místě ze všech indikátorů při nasměrování žáků ke sportování. Přesněji 17,5 % studentů uvedlo, že je ovlivnili spíše negativně, 55,5 % uvedlo, že učitel tělesné výchovy je neovlivnil nijak, a pouhých 27 % studentů údajně ovlivnil kladně (z toho jen 4,3 % maximálně).

Zmínění autoři připomínají předepsané plnění školních osnov včetně známkování gymnastických či atletických výkonů. To u některých dětí může budit spíše antipatie k tělesné výchově potažmo k pohybové aktivitě. Odpovědi studentů nicméně prý charakterizují negativní skutečnost, že v době mladšího a středního školního věku, tedy v době, kdy jsou děti nejvíce tvárné a mohou tak získat kladnou potřebu pohybové aktivity pro celý život, se to učitelům tělesné výchovy nedaří.

Přesto je škola velmi důležitým prostředím, které zásadně ovlivňuje vztah dětí k pohybové aktivitě a jejich informovanost o důležitosti a významu pohybových aktivit v životě člověka pochází ze školy (Department of Health, 2004).

Školy jsou důležitým místem, ve kterém lze rozvíjet a chránit zdraví. To, jak žáci vnímají zdraví, může být významně ovlivněno obsahem používaných osnov, prostředí školy je zároveň důležitou determinantou zdraví. V širším pojetí může škola ovlivnit také vnímání, postoje, aktivitu a chování nejen žáků, ale i učitelů, rodičů, zdravotnického personálu a místní komunity (World Health Organization, 2001).

V první řadě tedy působí učitel tělesné výchovy v rámci předmětu, jehož obsah je vymezen Rámcovým vzdělávacím programem. Činnost učitele je tak do jisté míry daná. V tom mají oproti učitelům tělesné výchovy víceméně naprostou svobodu výběru pohybové aktivity. A tak důležitá odpovědnost spojená se svobodou volby se tu dá těžko pěstovat.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání patří vyučovací předmět tělesná výchova do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Zdraví člověka je zde chápáno jako vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody. Tvoří ho a ovlivňuje mnoho dílčích aspektů, mezi něž patří styl života, zdravotní preventivní chování, kvalita mezilidských vztahů, kvalita životního prostředí, bezpečí člověka atd. Obsah vzdělávání v tělesné výchově je zaměřen na regeneraci a kompenzaci jednostranné zátěže, kterou způsobuje pobyt ve škole, rozvoj pohybových dovedností a kultivace pohybu, poznávání zdraví jako nejdůležitější životní hodnoty a rozpoznávání základních situací ohrožujících tělesné a duševní zdraví a dále na osvojování dovedností jim předcházet nebo je řešit.

Součástí tělesné výchovy je pestrá škála pohybových aktivit. Patří do ní:

- Atletika- vytrvalostní běhy a sprinty, hod míčkem, skok do dálky a výšky, dále gymnastika- cvičení na nářadí (hrazda, kladina, kruhy, švédská bedna atd.)
- Cvičení s náčiním (švihadla, kruhy, gymn. míče atd.)
- Rovnovážné stoje a postoje, taneční kroky
- Rytmické činnosti
- Sportovní hry- fotbal, volejbal, basketbal, házená, přihrávaná, vybíjená
- Úpoly
- Průpravná, kondiční, koordináční, kompenzační, relaxační cvičení, estetické a kondiční cvičení s hudbou a rytmičným doprovodem
- Turistika a pobyt v přírodě
- Plavání
- Lyžování
- Bruslení a další

Dále se při tělesné výchově žáci postupně seznamují v závislosti na věku s komunikačními prostředky (názvoslovím), organizací prostoru a pohybových činností, historií a současností sportu, pravidly osvojovaných sportů, zásadami jednání a chování v různém prostředí a při různých činnostech i s měřením výkonů. V některých školách je navíc zavedena zdravotní tělesná výchova. Tento rozptyl má své výhody i nevýhody. Pokud je totiž dítě vyhraněné a baví ho nějaká konkrétní aktivita, ne vždy má zájem na rozšiřování si obzorů.

Kalman a Vašíčková (2013) vidí úkol školy ve vytváření prostoru pro rozvoj osobních předpokladů dětí, pro naplňování jejich potřeb, ovlivňování kvality dětské populace a to v rámci vzdělávacích aktivit. Škola podle nich není jen institucí, kde se dětem předávají informace v jednotlivých předmětech a očekává se od nich plnění úkolů. Vzdělávací programy by proto měly děti pozitivně stimulovat, posilovat u nich důvěru, jistotu, pocit bezpečí, a vytvářet jim podmínky pro vlastní seberealizaci. Na tvorbu školního prostředí i na kvalitu vazeb, které se vytvářejí ve třídě má bezesporu velký vliv učitel. Školní prostředí tak sehrává významnou roli při podpoře k pohybové aktivitě dětí. Není to ale jen díky dlouhodobému a pravidelnému absolvování organizačních a didaktických forem tělesné výchovy. Svůj význam má i výchovně-vzdělávací a sociální

působení učitelů, vychovatelů a ostatních zaměstnanců školy v průběhu povinné školní docházky.

Tělesná výchova by tedy měla přispívat nejen k upevňování zdraví žáků a rozvoji jejich tělesné zdatnosti. Pohybové aktivity vedou totiž i ke snižování stresu a podporují pozitivní emoce a prožívání. Jak uvádí Rychtecký (1997), pro dospívající mládež je tělesná výchova koordináčním činitelem tělesného a duševního vývoje, ale opomenout nelze ani možnosti výchovné, socializační a sociálně preventivní. Učitelé tělesné výchovy by měli vést žáky k tomu, aby chápali pohybovou aktivitu jako nezbytnou sociální normu. Toto chápání v dlouhodobém pohledu vede k výchově tělovýchovně vzdělaných občanů.

Aktivní účast na tělovýchovných a sportovních aktivitách se podle Kohoutka (1997) podílí na budování hierarchie hodnot dítěte resp. adolescenta těmito způsoby: Mělo by si navyknout na pravidelnou činnost mimo vlastní školní povinnosti, čehož důsledkem je pak aktivní a účelové trávení volného času. Dalším způsobem je pozitivní výkonová motivace, která může významně uspokojovat jeho potřebu seberealizace a posilovat sebedůvěru. Dítě si dále začne uvědomovat cenu vlastního zdraví a probouzí se osobní zodpovědnost za jeho stav a perspektivy. Posilují se pozitivní cílové životní aspirace (např. něco v životě dokázat, nebo o něco usilovat). Zdokonaluje se orientace na úrovni sociálních interakcí, posilují se pozitivní sociální vazby k jednotlivci i ke kolektivu. A nakonec je zde možné ovlivňovat výchovu jedince a tím i jeho profil v duchu zásad „fair play“. Mezi tyto zásady patří čestnost, pravdomluvnost, statečnost, ochota dodržovat daná pravidla atd. Ty je potom možné přenést i do občanského života.

S tím přichází další faktor bránící učitelům tělesné výchovy v ovlivňování pohybové aktivity žáků- fenomén objevující se v současné době v České republice. Je jím stoupající trend, kdy jsou děti osvobozeny od školní tělesné výchovy. Tak přicházejí o možnost být aktivní, potažmo zvýšit svou tělesnou zdatnost. Podle HBSC studie výsledky ukazují, že v současné době je 7,9 % českých dětí osvobozeno od povinné školní tělesné výchovy. Počet chlapců je přitom 9,8 % a méně je dívek- 6 % (Kalman, Vašíčková, 2013). A to je pouze procento úplně osvobozených dětí. Dalším fenoménem je nadměrná absence v předmětu tělesné výchovy.

Co se týče vlastní osobnosti učitele tělesné výchovy ve vztahu k pohybovým aktivitám, patří mezi jeho specifické komponenty odlišující ho od ostatních učitelů tyto složky: Za prvé by měl mít zájem o tělesnou kulturu a sport. To jsou vlastně také často rozhodující faktory studentů při volbě budoucího profesního zaměření. Pro úspěšnost učitele je tato zájmová orientace velmi důležitá. Bonusem může být také dominantní zájmová orientace v určitém druhu sportu. Zde je ale rizikem následná jednostranná preference ve výběru učiva či nepřiměřené požadavky na žáky. Dále musí mít tělovýchovné a biomedicínské vědomosti a dovednosti. Ty student učitelství získává v průběhu studia na vysoké škole jako ucelený soubor se vzájemnými vztahy. Tento otevřený a dynamický systém vědomostí a dovedností si ale pak musí učitel doplňovat a dotvářet během své praxe. Nedílnou součástí jeho výbavy jsou pohybové schopnosti tvořící v podstatě základ jeho pedagogické profesionality. Tyto schopnosti rozvíjí ve vlastních pohybových činnostech. Učitel tělesné výchovy by tedy měl být tělesně zdravý, optimálně zdatný a měl by ovládat široké spektrum pohybových dovedností a sportovních činností a to nejen teoreticky, ale hlavně prakticky. Úspěšní učitelé si také v průběhu své praxe udržují fyzickou zdatnost a podle potřeb si osvojují nové pohybové dovednosti a sportovní činnosti pro mládež aktuálně atraktivní (Rychtecký, 2000).

Žáka by měl učitel vnímat jako člověka, který má své právo lišit se názorově od učitele, jako svobodnou živou bytost, která prochází neustálou proměnou, vnímat ho jako osobnost, které dopomáhá hledat životní cestu, dát žákům možnost spolupodílet se na vytváření a řízení hodiny. Role učitele při tom nemusí být potlačena. Měl by pro žáky neustále vytvářet šance mít v učení úspěch (Vališová, Kasíková, 2011).

3.7. Souhrn průzkumů

Důležitý předpoklad pro provedení výzkumu, který je předmětem této diplomové práce, je zmapování dostupných a relevantních zdrojů, které se této problematice věnují. Témata pohybové aktivity dětí, jejího vlivu na zdraví a další obecnější otázky z oblasti naší diplomové práce zpracovává řada odborných publikací, které jsou běžně dostupné.

Předmětem mého výzkumu je ale poměrně úzce vymezené téma životního stylu rodičů a učitelů tělesné výchovy a jeho vnímání žáky jako motivační faktor k vlastní pohybové aktivitě. Z toho důvodu je pak spektrum relevantních pramenů mnohem užší. Jako zdroj informací o dříve provedených výzkumech na toto téma mi samozřejmě sloužily kvalifikační práce studentů, kteří zpracovávali podobná témata. Jejich předmět zkoumání se ale s mým překrýval vždy jen částečně. Pokusím se v této kapitole shrnout alespoň hlavní výstupy předchozích výzkumů, které byly předmětem zmíněných prací.

Bakalářská práce, jejímž autorem je Pávek (2011) se pokouší zjistit, jaký vliv mají rodiče na sportovní aktivity dětí. Základním souborem byl vzorek šesti rodin s rozdílnými sociometrickými statusy, odlišným vztahem ke sportu a pocházející z odlišného prostředí. Výsledkem výzkumu je zjištění, že zkoumané rodiny nemají čas na pravidelné sportování společně se svými dětmi. Důvodem k tomu je buď sportovní vytížení dětí, nebo na druhé straně nedostatek času rodičů. Obecně ale lze usoudit, že děti rodičů ze zkoumaného vzorku sportují rády. Šest rodin je ale pro větší zobecnění nedostačující. Práce proto vnímám jen jako zajímavou sondu.

Obdobně i Průchová (2013) zkoumala ve své bakalářské práci vliv rodičů na pohybové aktivity jejich dětí. Obecně analyzovala pohybové aktivity dětí staršího školního věku na Základní škole Chrudim. Cílovou skupinou této autorky byl vzorek žáků 6. – 9. ročníků Základní školy v Chrudimi, konkrétně žáci ze sportovních tříd. Vzorek měl celkem 153 žáků. Výstupem bylo zjištění, že vliv rodičů má velký podíl na pohybové aktivitě dotazovaných dětí. Navíc se ukázalo, že většina dotazovaných žáků si uvědomuje potřebu a důležitost pohybových aktivit v životě.

Co se týče trávení volného času, zmíním bakalářskou práci Sojkové (2014), která byla zaměřena na žáky druhého stupně základních škol v Ústeckém kraji. Zjistila, že ze 145 dotazovaných žáků 40 % žáků motivují k pohybové aktivitě rodiče a jen 3 % jejich učitel. Této otázce se budu věnovat i ve svém dotazníkovém šetření, kde se tento fakt pokusím vyvrátit či potvrdit.

Toto zjištění ve své diplomové práci potvrdila i Vacardová (2015). Zabývala se vztahem žáků k pravidelné pohybové aktivitě v závislosti na zájmech jejich rodičů. Dotazníkové šetření provedla na vzorku 220 žáků druhého stupně základních škol v Praze a v Semilech. Žáky vedou ke sportům nejčastěji rodiče. Dále je pro mě důležité zjištění, že vazba mezi sportováním rodičů a sportováním jejich dětí je velmi silná. Potvrdila se totiž v 93 % případů v Semilech a v 95 % případů v Praze.

Volnočasovým aktivitám žáků se věnoval také Glas (2010), který se zabýval skladbou volnočasových aktivit adolescentů a vlivem jejich rodičů na aktivní trávení volného času. Šetření se zúčastnilo 200 respondentů a výsledkem je zjištění, že příležitostně sportuje 93% dětí, jejichž rodiče byli aktivními sportovci, zatímco děti nespportovců sportuje příležitostně jen 78%. Z čehož lze s opatrností usuzovat jistý vliv životního stylu rodičů ve vztahu k pohybové aktivitě dětí.

Výzkum Sýkorové (2012), který se sice věnuje dětem 1. stupně základních škol, přináší také užitečné zjištění. Na otázku, zda sportující rodiče ovlivňují pohybovou aktivitu jejich dětí, na základě dotazníkového šetření odpovídá v tom smyslu, že zájmy rodičů mají značný vliv na výběr volnočasové aktivity jejich dětí a že sportovní zájmy rodičů školních dětí výrazně kladně ovlivňují jejich vztah k pravidelné pohybové aktivitě. Konkrétně dospěla k tomu, že 55 procent sportujících rodičů má i pravidelně sportující děti. Naopak až zarážející je informace, že počet dětí, které se ve svém volném čase věnují převážně sledování televize a hraní her na počítači, je zde 20 % dotázaných.

Z výzkumu v rámci diplomové práce Navrátilové (2015) je pro mě důležitá část, kde autorka zjišťovala, kdo žáky motivoval k tomu, aby sportovali. Výsledek dotazníkového šetření ukazuje, že největší vliv na začátek jejich sportování měla rodina (61 % respondentů). Druhou nejčastější odpovědí byli kamarádi (20 % respondentů) a třetí

někdo jiný (16 % respondentů). Zda a v jaké míře je učitel TV součástí složky „někdo jiný“ zde není jasné.

Životním stylem učitelů tělesné výchovy se zabýval ve své diplomové práci Novotný (2006). Došel k závěru, že pohybovým aktivitám se věnují učitelé v letním období průměrně 12 hodin týdně a v zimním období 8 hodin týdně. Co se učitelů tělesné výchovy týče, věnují se pohybovým aktivitám v průměru o pět hodin týdně více než učitelé ostatních vyučovacích předmětů. V rámci vymezených lokalit se výsledky nijak výrazně neliší. Vzhledem k tomu, že se výzkumu zúčastnilo celkem 144 učitelů různého věku, myslím, že lze se značnou obezřetností výsledek zobecnit.

Podstatně větší váhu má pro mě studie Valjenta a Flemra (2010), která zkoumala na vzorku 1221 studentů ČVUT, z toho 947 chlapců a 274 dívek ve věku 20- 28 let, jakou měrou se vybrané osoby a instituce v jejich životě podílely na formování jejich vztahu k pravidelné pohybové činnosti. Výsledky potvrdily, že vybrané faktory se podílí na utváření kladného vztahu ke sportovní činnosti rozdílnou měrou. U chlapců se o to nejvíce přičiňují kamarádi a spolužáci těsně sledováni rodinou a také učiteli tělesné výchovy na VŠ. Jinak je tomu u děvčat. Na ty má největší kladný vliv jejich rodina, kamarádky a spolužačky, ale také jejich partneři. Nejméně, bez rozdílu pohlaví, na ně potom tímto směrem výchovně působí učitelé TV na ZŠ, SŠ a naši sportovní reprezentanti. Konkrétně se zaměřím na poslední místo učitelů TV na základní škole ze všech možných faktorů- zde totiž 17,5 % studentů označilo 3 negativní kategorie, 55,5 % učitel TV údajně neovlivnil nijak, a pouze 27 % studentů ovlivnil kladně, z toho 4,3 % maximálně.

4 VÝZKUMNÁ ČÁST

Tato část mé práce je zaměřena na praktické provedení výzkumu. V návaznosti na problémové otázky stanovím hypotézy. Dále bude popsán samotný postup dotazníkového šetření a zvolené metody. Jsou samozřejmě uvedeny také výsledky šetření, jejich zhodnocení a interpretace. Výzkumná část je zakončena diskusí.

Dodávám, že výzkum nemá za cíl zkoumat, jak často dítě vykonává pohybovou aktivitu, nýbrž vysledovat motivační faktory vedoucí k pohybové aktivitě. Proto jsem se nedotazoval na pravidelnost pohybové aktivity. Kalman (2013) uvádí, že řada zahraničních zemí má vytvořenou národní strategii zaměřenou na podporu pohybové aktivity, ve které je definováno pohybové doporučení pro děti a adolescenty. Doporučeno je vykonávat pohybové aktivity alespoň 60 a více minut každý den. Z jeho výzkumů vyplývá, že pokud by v České republice platilo stejné doporučení pro realizaci pohybové aktivity jako v zahraničí, tuto pohybovou normu by splňovalo jen 23% českých dětí. To znamená, že naprostá většina dětí v České republice má nedostatek pohybové aktivity. Je také známo, že většina dětí zároveň tráví příliš mnoho času u televize a počítače, tato tendence ještě graduje spolu s věkem.

Předkládaná studie zkoumá míru ovlivnění žáků druhého stupně ZŠ při motivaci k vlastní pohybové aktivitě několika vybranými indikátory, zejména životním stylem učitele TV a rodičů. Dává si za cíl stanovit míru subjektivně vnímaného vlivu těchto indikátorů.

4.1. Výzkumné otázky a formulace hypotéz

Vymezení výzkumného problému mi určilo základní směr pro zaměření výzkumu. Nedalo mu ale jednoznačné hranice, ve kterých bych se měl pohybovat. Proto jsem stanovil hypotézy, které linii prováděného výzkumu zpřesňují. Zároveň mi umožňují tuto komplexní problematiku rozdělit na menší části, se kterými se mi bude lépe pracovat. Hypotézy jsou odvozeny z teoretických poznatků obsažených v první části práce. Jejich následná verifikace, případně falzifikace tuto teorii určitým způsobem obohacuje a rozvíjejí.

Budu-li vycházet ze studie HBSC, dá se předpokládat, že takřka 80% dětí má nedostatek pohybové aktivity. Pokud však nestanovím kritérium „dostatečné“ časové dotace pro kategorii „pravidelně provádět pohybovou aktivitu“, předpokládám, že děti budou hodnotit mnohem častěji svou pohybovou aktivitu za pravidelně prováděnou.

Hypotéza č. 1:

Předpokládám, že bez stanovení časové dotace alespoň jedné hodiny denně bude více než 23% dětí považovat vlastní provádění pohybové aktivity za pravidelné.

Valjent a Flemr (2010), konstatují v úvodu své studie, že většina rodičů podporuje a motivuje své děti k pohybové aktivitě. Předpokládám tedy, že tomu bude i u mnou zkoumaného vzorku žáků. Domnívám se, že u dětí uvádějících, že vykonávají pohybovou aktivitu, nehledě na intenzitu, bude dominantní podpora ze strany rodičů oproti jejich případné lhostejnosti či odporu.

Hypotéza č. 2:

Předpokládám, že alespoň 75% rodičů bude podporovat své děti v realizaci pohybové aktivity.

Studie Valjenta a Flemra (2010) ukázala jako dominantní indikátor při motivaci k vlastní pohybové aktivitě skupinu kamarádů a spolužáků. Myslím, že spolužáci vnímání jako motivační faktor k pohybové aktivitě se dají zahrnout do kategorie „kamarádi“, která bude, předpokládám dominantní i v mém výzkumu. Zaměřím se ale na vybrané indikátory-

na rodiče a učitele tělesné výchovy. Zde budu předpokládat obdobný výsledek, k jakému dospěli zmínění autoři.

Hypotéza č. 3:

Předpokládám, že se rodiče umístí na druhém a učitelé tělesné výchovy na posledním místě v pořadí nejvlivnějších motivačních faktorů k pohybové aktivitě.

Vacardová (2015) došla ke zjištění, že počet sportujících rodičů dětí dotazovaných v Praze je zhruba 47%. Předpokládám, že když konkretizuji frekvenci aktivity, bude to v kategorii „ano, pravidelně“ podstatně nižší procento.

Hypotéza č. 4:

Předpokládám, že počet rodičů, kteří provádějí pohybovou aktivitu pravidelně, bude menší než 47%.

Jsem přesvědčený, že nejvíce mohou rodiče při ovlivňování vztahu k pohybové aktivitě vlastních dětí působit při společně prováděné pohybové aktivitě. Když spolu tráví společný čas, mohou projevit nadšení, sdílet prožitky... Proto mě zajímá kolik procent dětí má tuto zkušenost.

Hypotéza č.5:

Předpokládám, že méně než polovina dětí provozuje nebo v minulosti provozovala nějakou společnou pohybovou aktivitu s rodiči, která by je bavila.

Opět na základě studie Valjenta a Flemra (2010) se domnívám, že bude vysoké procento žáků, kteří odpoví na otázku, zda je životní styl rodičů motivuje k pohybové aktivitě „Ano“.

Hypotéza č.6:

Předpokládám, že více než 60% žáků bude považovat životní styl svých rodičů za motivační faktor k pohybové aktivitě.

Novotný (2006) došel ve své diplomové práci ke zjištění, že 83% jím dotazovaných učitelů TV vykonává pohybovou aktivitu pravidelně po celý rok. Budu-li vycházet z této hodnoty, předpokládám, že menší procento žáků bude považovat své vyučující TV za pohybově aktivní.

Hypotéza č. 7:

Předpokládám, že méně než 83% žáků se bude domnívat, že vyučující tělesné výchovy provozuje pohybovou aktivitu pravidelně.

Životní styl učitele nemusí být úplně transparentní. V Praze děti vůbec nemusí znát svého učitele osobně. Myslím, že příležitostí, kdy se může projevit životní styl učitele TV je moment, kdy seznamuje žáky s aktivitou, která jeho samotného baví. Tehdy se totiž mohou žáci jakoby přímo dotknout jeho zálib. Proto mě zajímá, zda si tento moment žáci uvědomují. V obecnějším a idealizovaném případě by popis „oblíbená pohybová aktivita“ mohla splňovat většina látky TV.

Hypotéza č.8:

Předpokládám, že méně než 25% žáků bylo seznámeno s učitelovou oblíbenou pohybovou aktivitou a ta je bavila.

Sojková (2014) dospěla ve své bakalářské práci ke zjištění, že jen 3% žáků motivuje k pohybové aktivitě jejich učitel. To pokládám, za velmi nízké procento. Valjent a Flemr (2010) uvádějí, že 27% z jimi dotazovaných studentů ovlivnil jejich učitel TV kladně ve smyslu motivace k pohybové aktivitě. Předpokládám, že se retrospektivní pohled od aktuálního pohledu žáků bude lišit. Tím myslím, že více žáků bude považovat učitele TV- konkrétně jeho životní styl- aktuálně za motivační faktor k pohybové aktivitě.

Hypotéza č.9:

Předpokládám, že více než 27% žáků bude považovat životní styl vyučujícího tělesné výchovy za motivační faktor k pohybové aktivitě.

4.2. Metody a postup práce

Před zahájením samotného empirického výzkumu bylo nezbytné vybrat optimální formu získání dat. Vzhledem k tématu se mi zdály nejvhodnější dvě možné kvantitativní diagnostické metody a to rozhovor nebo dotazník. Disman (2000) se věnuje rozdílům mezi rozhovorem a zasílaným dotazníkem, a analyzuje výhody a nevýhody těchto metod. Jako hlavní klad rozhovoru je uvedena jeho velmi vysoká návratnost. Dalším plusem je příležitost dozvědět se další užitečné informace nad rámec otázek uvedených v dotazníku, které vyplynou z rozhovoru neplánovaně. Oproti tomu je tato technika sběru dat velmi pracná a časově náročná. Dalším problémem je zachování anonymity respondenta a celkově vyžaduje kvalitní rozhovor alespoň částečně vyškoleného tazatele. Také zpracování výsledků je podstatně náročnější a to hlavně z důvodu těžko srovnatelných výsledků.

Dotazník umožňuje získat informace od velkého počtu jedinců za poměrně krátký čas. Výhodou je anonymita dotazovaných a z toho plynoucí větší ochota poskytnout danou informaci. Empirický výzkum byl tedy nakonec proveden neinvazivním deskriptivním zjišťováním za použití kvantitativní diagnostické metody – dotazníkového šetření, odpovídá totiž nejlépe šíři zkoumaného vzorku i cílům práce. Sestavování dotazníku bylo řízeno snahou o maximalizaci návratnosti. Snažil jsem se volit jednoduché otázky a eliminovat jejich počet na nezbytné minimum. Při jejich sestavování jsem se také inspiroval doporučeními, která uvádí Disman (2010). Zejména jsem si kladl u každé otázky dotaz, zda je opravdu nezbytná, zda bude srozumitelná každé osobě z cílového vzorku, jestli je každý respondent ze vzorku vůbec schopen poskytnout požadovanou informaci, atd.

Pro ještě větší eliminaci případných nedostatků dotazníkového šetření, pro odhalení chyb a nesrovnalostí a ke zjištění času potřebného k vyplnění dotazníku jsem provedl předvýzkum na skupině jedenácti studentů tercie z gymnázia Arcus. Konečné otestování dotazníku jsem tedy provedl pilotní studií na souboru 11 studentů. Díky tomu jsem objevil několik nesrovnalostí týkajících se jak technické stránky dotazníku, tak samotné validity a reliability výzkumu. Během následné diskuse se studenty, jsem dostal ještě pár podnětů pro zlepšení.

Celkově se ukázalo, že na vyplnění dotazníku stačí zhruba 10 minut a že otázky u kterých jsem si nebyl jistý srozumitelností pro žáky druhého stupně ZŠ, se jeví být

formulovány jasně a srozumitelně. Na základě předvýzkumu jsem provedl několik finálních úprav.

Dotazník byl uveden průvodním dopisem, který byl ale velmi stručný, aby respondenty neodradil a nesnížil tak návratnost. Snažil jsem se o zdvořilostní maximum ale co nejstručněji. Dotazník zahrnuje celkem 12 otázek, z nichž 2 jsou polouzavřené, ostatní pak otevřené. Šetření probíhalo na dvou základních školách. Jednalo se o základní školy v Praze. Distribuoval jsem záměrně vyšší počet dotazníků. Ze základní školy z Prahy 9 (Základní škola Praha 9 - Černý Most, Bří Venclíků 1140/1) se mi vrátilo 147 dotazníků, které byly zařazeny do vyhodnocení a devět chybně vyplněných kusů. Od žáků základní školy na Praze 8 (Základní škola a mateřská škola, Praha 8, U Školské zahrady 4) jsem obdržel 99 dotazníků, které byly všechny zařazeny do vyhodnocení. Dohromady jsem tedy získal 246 řádně vyplněných dotazníků. Ukázka vzorového dotazníku je přílohou této diplomové práce.

4.3. Výsledky dotazníkového šetření

Výsledky výzkumné části jsou zpracovány přehlednou formou grafů. Údaje, které jsou vyjádřeny v procentech, jsem vždy zaokrouhloval na celá procenta. Kompletní výsledky mého výzkumu jsou zaznamenány i v tabulce, která je přílohou této práce.

	Praha 8	Praha 9	Celkem
Dívky	49	73	122
Chlapci	50	74	124
Celkem	99	147	246

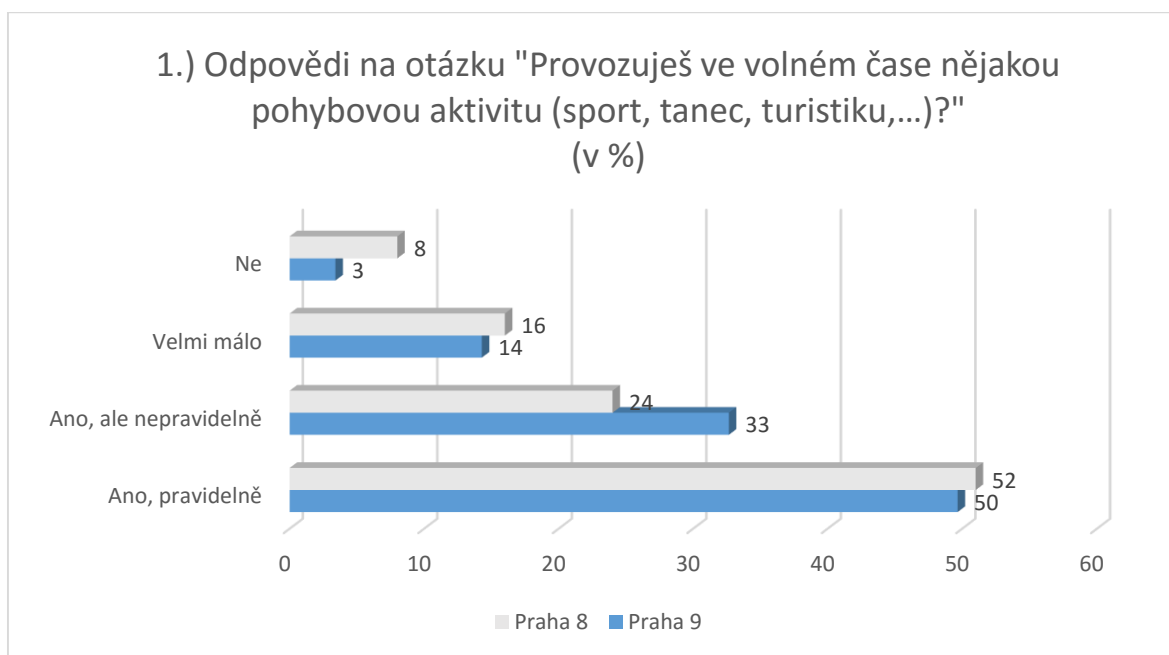
Tabulka 1: Respondenti dotazníkového šetření

Celkový počet respondentů činil 246, přičemž 99 žáků pocházelo z Prahy 8 a 147 z Prahy 9. Počet dívek z Prahy 8 byl 49 a z Prahy 9 73, počet chlapců z Prahy 8 byl 50, z Prahy 9 potom 74.

Hypotéza č. 1:

Předpokládám, že bez stanovení časové dotace alespoň jedné hodiny denně bude více než 23% dětí považovat vlastní provádění pohybové aktivity za pravidelné.

Mezinárodně uznávané kritérium určující dostatečnou pohybovou aktivitu časovou dotací jedné hodiny denně, jsem respondentům záměrně neuvedl. Proto jsem předpokládal, že sami ohodnotí svou pohybovou aktivitu za pravidelnou více respondentů, než jen 23%. Což je počet dětí uváděných ve výsledcích mezinárodní studie HBSC pro Českou republiku (Kalman, 2013). Hypotézu tedy ověřovala otázka číslo 1 „Provozuješ ve volném čase nějakou pohybovou aktivitu (sport, tanec, turistiku,...)?“ Na tuto otázku odpovědělo „Ano, pravidelně“ celkem 124 dětí, což je 50 % z celkového počtu. Tato bilance se zásadně nelišila ani mezi jednotlivými školami. Na ZŠ z Prahy 9 uvedlo tuto odpověď 50 % a na ZŠ z Prahy 8 to bylo 52%.

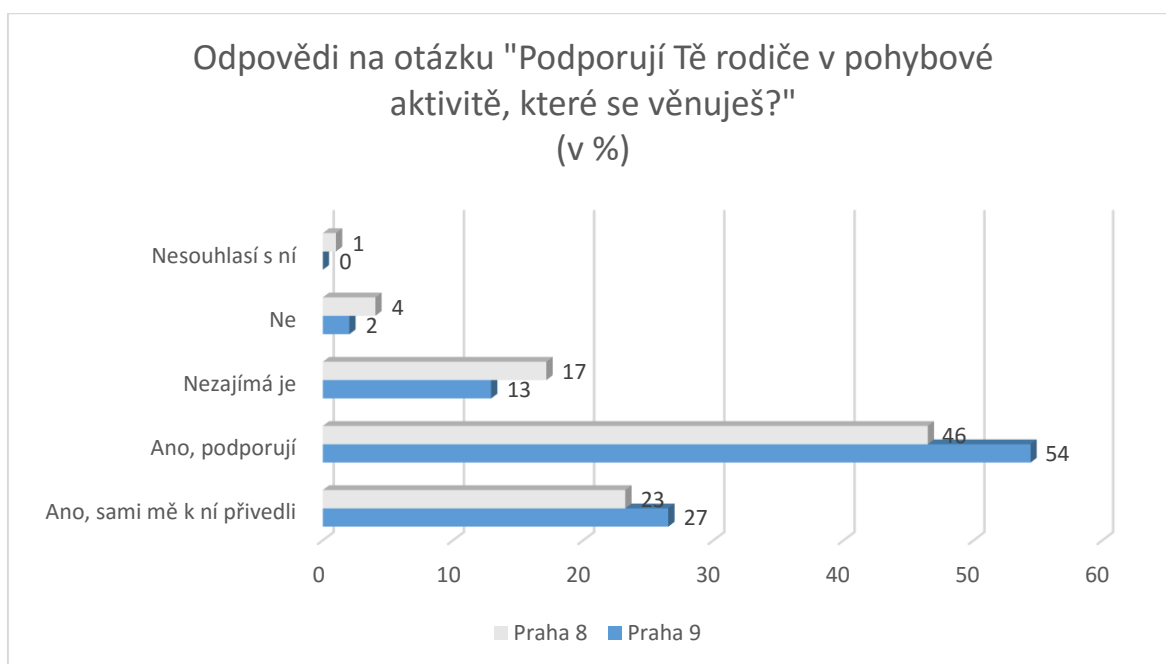


Graf 1: Odpovědi na otázku "Provozuješ ve volném čase nějakou pohybovou aktivitu (sport, tanec, turistiku,...)?"

Hypotéza č. 2:

Předpokládám, že alespoň 75% rodičů bude podporovat své děti v realizaci pohybové aktivity.

Hypotézu stanovenou na základě konstatování Valjenta a Flemra (2010) jsem ověřoval pomocí otázky číslo 2 „Podporují Tě rodiče v pohybové aktivitě, které se věnuješ?“ Zde jsem sečetl počet odpovědí „Ano, sami mě k ní přivedli“ a „Ano, podporují“, které v obou případech znamenají vnímanou podporu ze strany rodičů. První odpověď zaškrtnulo celkem 62 respondentů (25%) a druhou 126 (51%). Dohromady je to tedy 76%. Musím ale zmínit, že se liší odpovědi obou škol. Na první škole je součet 81% a na druhé jen 69%.

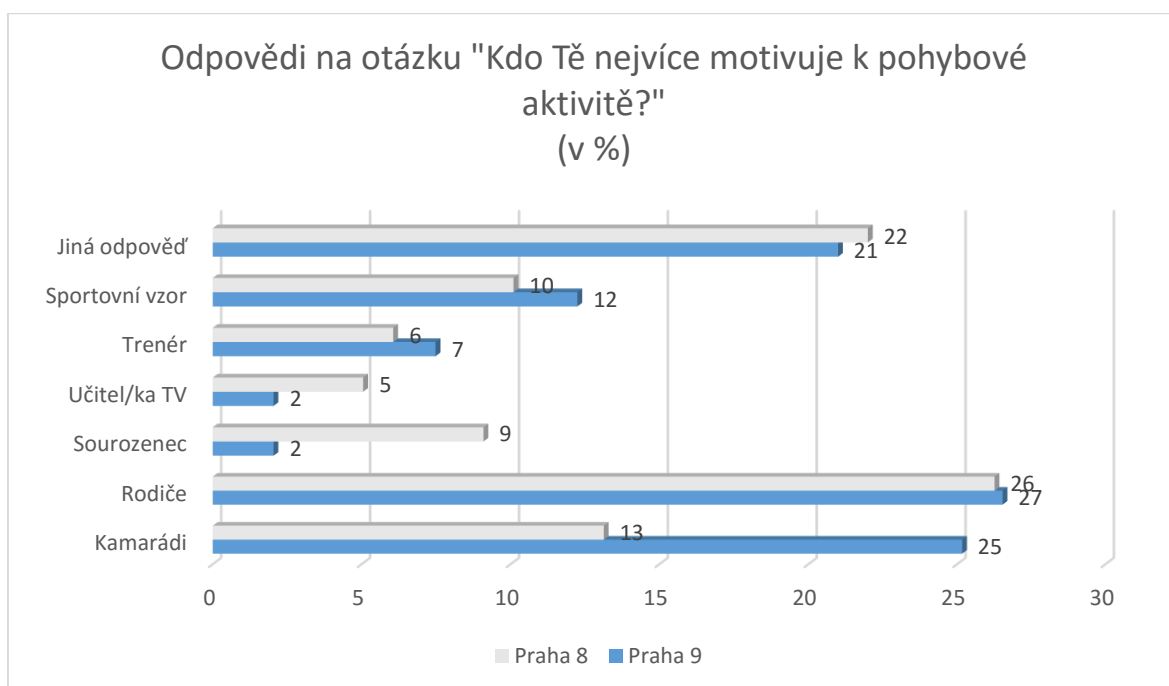


Graf 2: Odpovědi na otázku "Podporují Tě rodiče v pohybové aktivitě, které se věnuješ?"

Hypotéza č. 3:

Předpokládám, že se rodiče umístí na druhém a učitelé TV na posledním místě v pořadí nevlivnějších motivačních faktorů k pohybové aktivitě.

Hypotézu vycházející ze studie Valjenta a Flemra (2010) jsem ověřoval otázkou číslo 3 „Kdo Tě nejvíce motivuje k pohybové aktivitě?“ Možnosti na výběr byly totožné se zkoumanými indikátory ze zmíněné studie. Ptal jsem se však na dominantní mezi nimi. V celkovém součtu zvolilo jako nevlivnější motivační faktor 65 respondentů (26%) rodiče a pouhých 8 respondentů (3%) zvolilo vyučujícího TV. Rodiče se v konečném součtu umístili na prvním místě a vyučující TV na místě posledním. Tento výsledek souhlasí i v jednotlivých součtech obou škol.

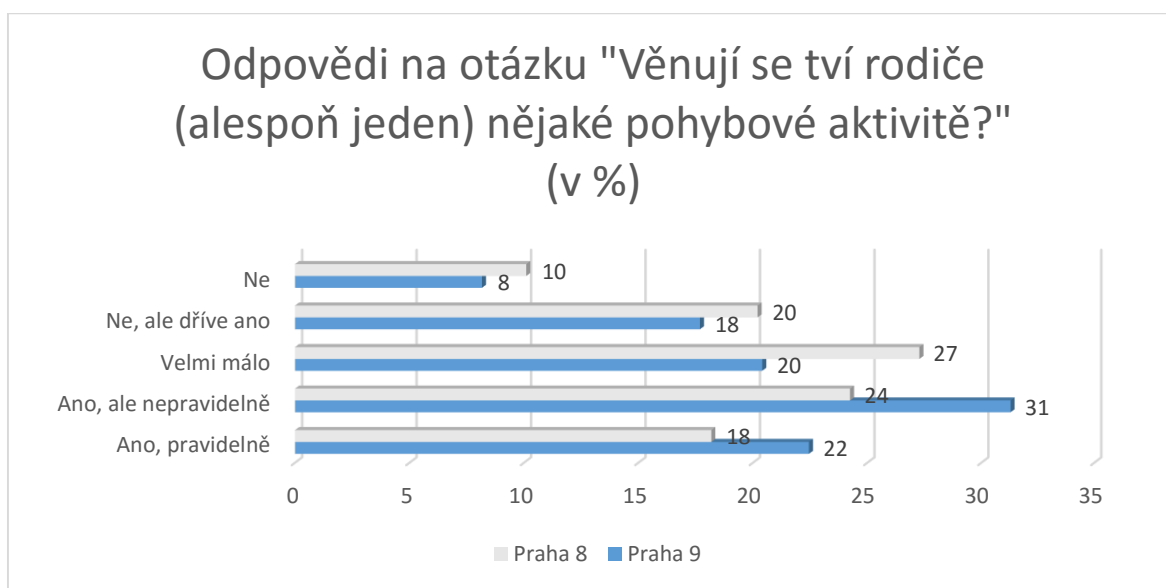


Graf 3: Odpovědi na otázku "Kdo Tě nejvíce motivuje k pohybové aktivitě?"

Hypotéza č. 4:

Předpokládám, že počet rodičů, kteří provádějí pohybovou aktivitu pravidelně, bude menší než 47%.

Hypotézu odvozenou ze závěrů práce Vacardové (2015) ověřuje otázka číslo 5 „Věnují se tví rodiče (alespoň jeden) nějaké pohybové aktivitě?“ Zde mě zajímalo, kolik respondentů zakřížkuje odpověď „Ano, pravidelně“. Slovo „pravidelně“ specifikuje odpověď oproti otázce Vacardové a tím, předpokládám, zužuje počet respondentů, kteří možnost vyberou. Zde je výsledek jednoznačný, neboť celkem 51 respondentů zaškrtnulo odpověď „Ano, pravidelně“, což je pouhých 21%. Jednoznačnost výsledku je i v jednotlivých součtech škol.

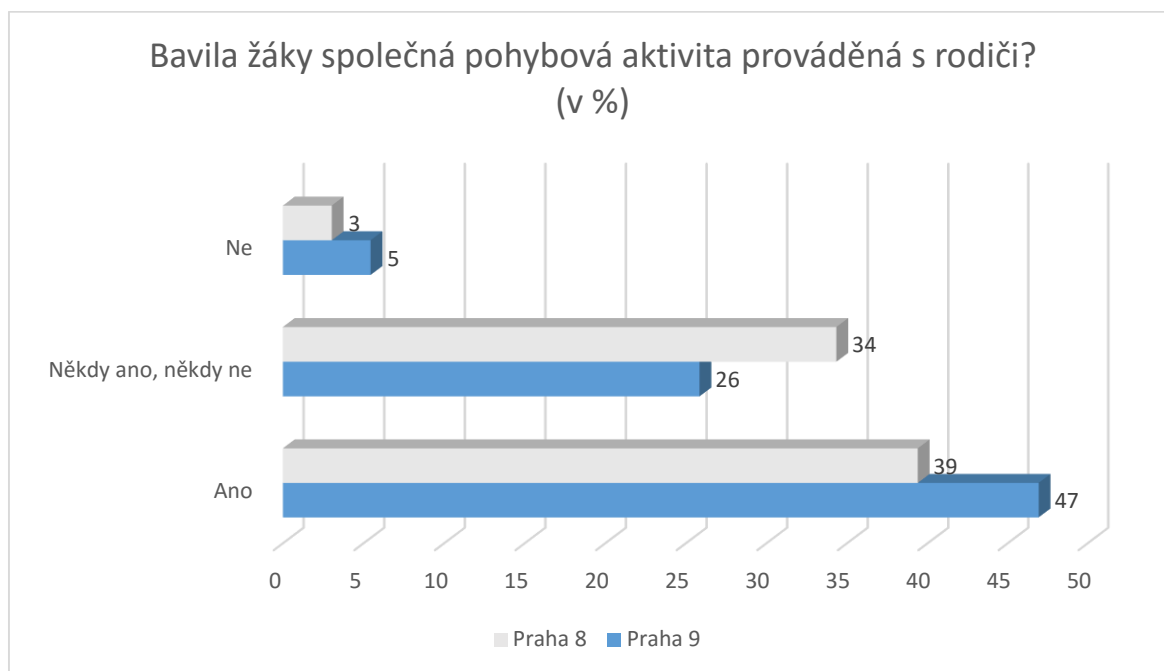


Graf 4: Odpovědi na otázku "Věnují se tví rodiče (alespoň jeden) nějaké pohybové aktivitě?"

Hypotéza č.5:

Předpokládám, že méně než polovina dětí provozuje nebo v minulosti provozovala nějakou společnou pohybovou aktivitu s rodiči, která by je bavila.

Zda se potvrdí tato hypotéza, jsem ověřoval otázkami číslo 6 „Je nějaká pohybová aktivita, kterou provozuješ spolu s rodiči?“ a 7 „Pokud ano, baví/bavila Tě tato aktivita?“. Zjišťoval jsem, kolik respondentů zvolí v šesté otázce jednu z prvních tří možností – nehledě na intenzitu a frekvenci provozovalo či provozuje pohybovou aktivitu společně s rodiči. A zároveň zvolí jednu z prvních dvou možností v otázce sedmé. Možnost „někdy ano, někdy ne“ považuji, vzhledem k emoční nestálosti cílové skupiny respondentů za odpověď rovněž potvrzující, že je aktivita baví/bavila. Tuto kombinaci odpovědí zvolilo celkem 180 respondentů, což je 73%. Jednoznačná převaha hledaných kombinací odpovědí je i v jednotlivých součtech škol.

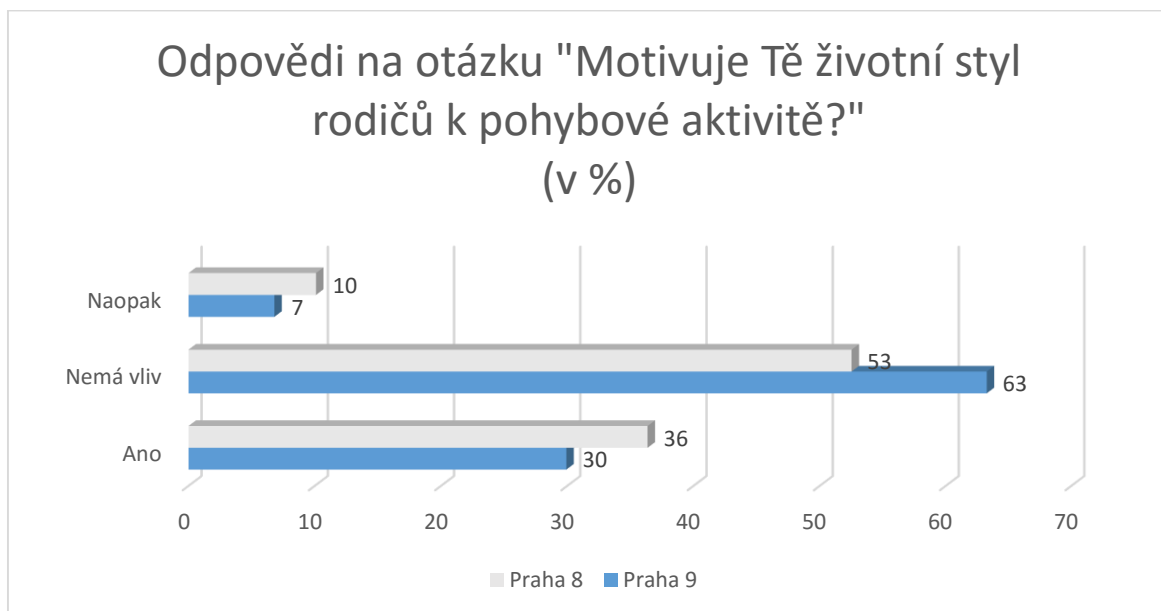


Graf 5: Bavila žáky společná pohybová aktivita prováděná s rodiči?

Hypotéza č.6:

Předpokládám, že více než 60% žáků bude považovat životní styl svých rodičů za motivační faktor k pohybové aktivitě.

Hypotéza odvozená opět ze studie Valjenta a Flemra (2010) byla ověřována otázkou číslo 8 „Motivuje Tě životní styl rodičů k pohybové aktivitě?“ V celkovém součtu odpovědělo „Ano“ 80 respondentů, což je pouhých 33%. Podobně nízké procento bylo v obou jednotlivých součtech škol.

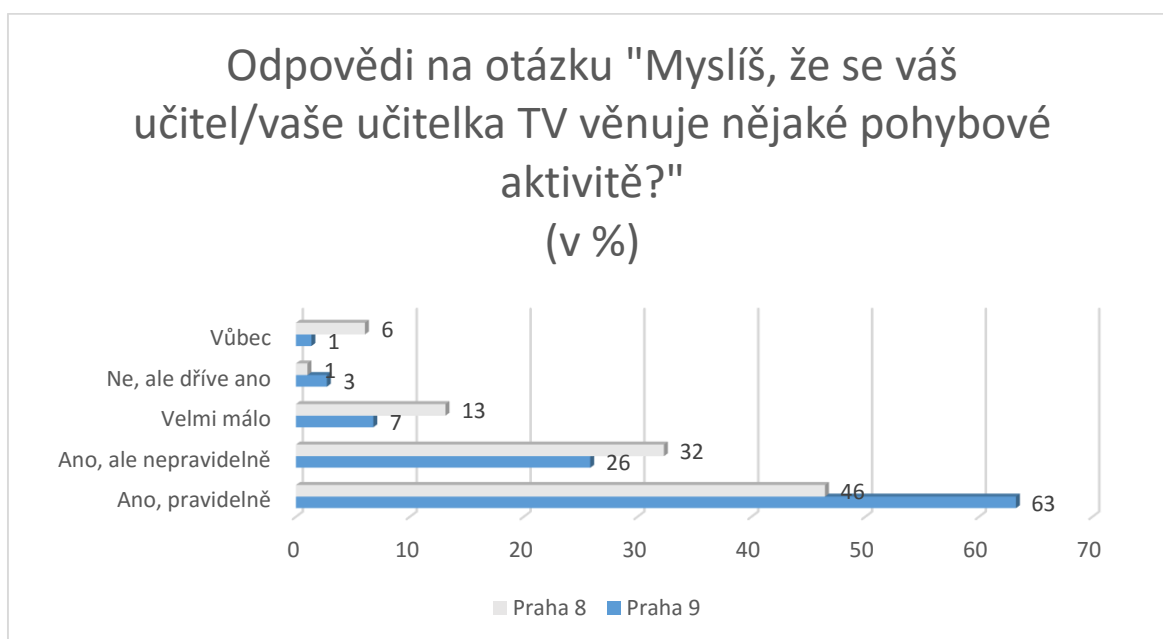


Graf 6: Odpovědi na otázku "Motivuje Tě životní styl rodičů k pohybové aktivitě?"

Hypotéza č. 7:

Předpokládám, že méně než 83% žáků se bude domnívat, že vyučující tělesné výchovy provozuje pohybovou aktivitu pravidelně.

Navzdory výsledku práce Novotného (2006), který došel k závěru, že 83% jím dotazovaných učitelů TV se věnuje pravidelně pohybové aktivitě se domnívám, že nebude takové procento dotazovaných dětí považovat svého vyučujícího za pohybově aktivního tzn. provádějícího pohybovou aktivitu pravidelně. To jsem ověřoval otázkou číslo 9 „Myslíš, že se váš učitel/vaše učitelka TV věnuje nějaké pohybové aktivitě?“ Zde odpovědělo „Ano, pravidelně“ v celkovém součtu 139 respondentů, což je 57%. Výsledky ale značně kolísaly na ZŠ z Prahy 8 mezi skupinou chlapců a děvčat.

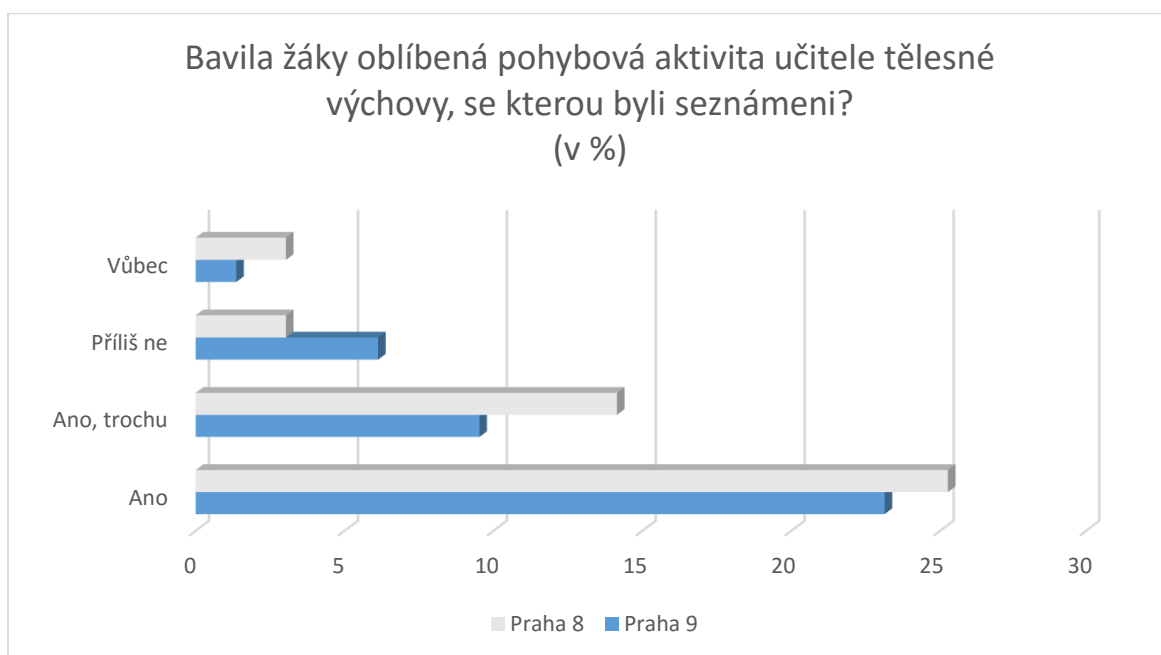


Graf 7: Odpovědi na otázku "Myslíš, že se váš učitel/vaše učitelka TV věnuje nějaké pohybové aktivitě?"

Hypotéza č.8:

Předpokládám, že méně než 25% žáků bylo seznámeno s učitelovou oblíbenou pohybovou aktivitou a ta je bavila.

Tuto hypotézu ověřují otázky 10 „Seznámil vás váš učitel/vaše učitelka TV se svou oblíbenou pohybovou aktivitou?“ a 11 „Pokud ano, bavila Tě tato aktivita?“ Kde jsem sledoval kombinaci odpovědí „Ano“ na první a zároveň „Ano“ nebo „Ano, trochu“ na otázku druhou. Tuto kombinaci zvolilo celkem 86 respondentů, což je 35%. Toto procento se výrazně nelišilo ani v jednotlivých školách.

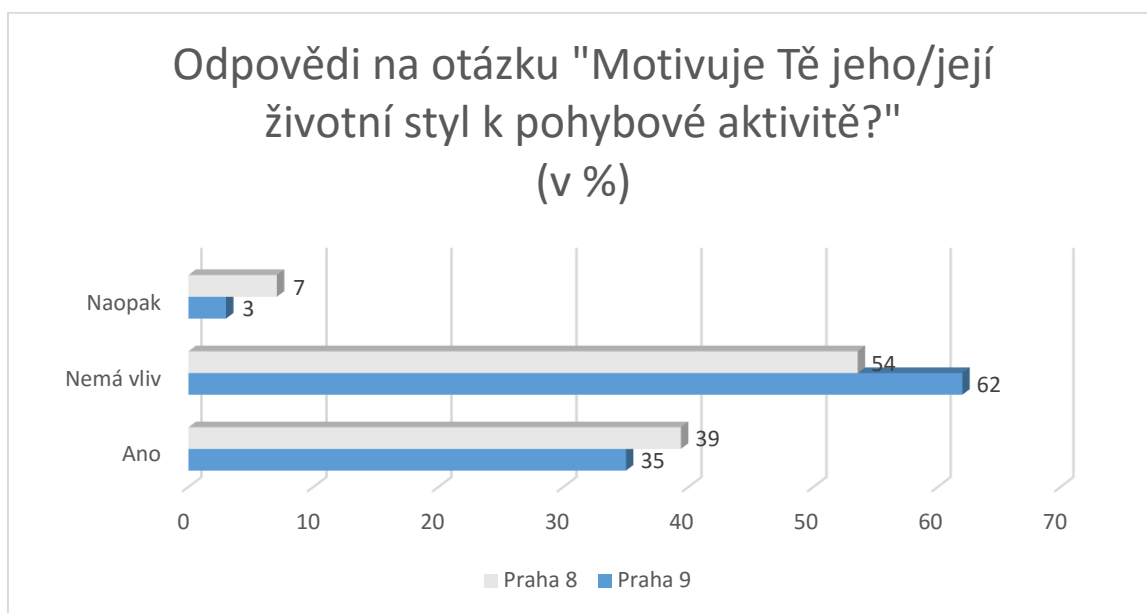


Graf 8: Bavila žáky oblíbená pohybová aktivita učitele tělesné výchovy, se kterou byli seznámeni?

Hypotéza č.9:

Předpokládám, že více než 27% bude považovat životní styl vyučujícího tělesné výchovy za motivační faktor k pohybové aktivitě.

Poslední hypotéza vycházela z práce Sojkové (2014) a studie Valjenta a Flemra (2010). Ověřuje ji otázka číslo 12 „Motivuje Tě jeho/její životní styl k pohybové aktivitě?“. Zde jsem sledoval počet odpovědí „Ano“. Zvolilo ji celkem 90 dotazovaných respondentů, což je 37%. Opět ale musím zmínit, že značně kolísaly na ZŠ z Prahy 8 mezi skupinou chlapců a děvčat.



Graf 9: Odpovědi na otázku "Motivuje Tě jeho/její životní styl k pohybové aktivitě?"

4.4. Diskuse

Významným impulsem pro zaměření výzkumu mé práce právě směrem motivace žáků k pohybové aktivitě byla interpretace výsledků různých výzkumů, které jednoznačně hovořili v neprospěch vlivu učitele tělesné výchovy na vytvoření kladného vztahu k pohybovým aktivitám žáků. Znepokojující jsou samozřejmě i všeobecné informace o nedostatku pohybu žáků. Z toho pro mě, jako učitele tělesné výchovy, plyne otázka jak to změnit, nebo alespoň zmírnit. A s ní související otázka míry vlivu učitele tělesné výchovy, kterou výsledky výzkumů značně dehonestují. Z mého výzkumu plyne několik potěšujících informací a zároveň podnětů pro zlepšení této situace.

Podružné závěry výzkumu provedeného Valjentem a Flemrem (2010) jsou interpretovány dle mého názoru dosti intuitivně. Na jednu stranu je zkoumaný vzorek velmi rozsáhlý, na straně druhé ale stojí značný odstup a retrospektivita hodnotících respondentů. Hodnotí totiž na vysoké škole vliv učitele tělesné výchovy na základní škole a rodičů. Autoři argumentují tím, že si respondenti při ověřování přesně vybavovali, kdo a jak je učil. Formativní složka výchovy ale nemusí být vždy vědomá jednak ze strany vyučujícího, ale ani ze strany žáků. Jedním otazníkem tedy je, zda se výpovědi na obdobnou otázku budou lišit, při hodnocení aktuálně vnímaného vlivu učitele tělesné výchovy na základní škole. Dále mě zajímalo, zda si žáci uvědomují právě zmíněnou formativní složku výchovy. Zda vnímají učitele tělesné výchovy jako inspirátora a iniciátora a jestli je jeho životní styl vnímán jako motivační faktor.

Další pochybnost souvisela se závěry Valjenta a Flemra (2010), že vliv rodičů je druhý nejhlavnější motivační faktor k pohybové aktivitě. Tento závěr jsem se nesnažil vyvrátit, ale zpřesnit. Výzkumná otázka autorů totiž nespecifikuje tento vliv. Neupřesňuje, zda se jednalo opravdu o iniciaci a inspiraci, nebo o vnější tlak či snahu zajistit dětem kvalitní výplň volného času v době, kdy ještě sami nemají stabilní žebříček hodnot. I zde jsem došel k dosti konkrétním závěrům, které mohou problematiku obohatit.

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo zjištění, jestli je pro žáky druhého stupně základní školy životní styl učitele tělesné výchovy nebo rodičů motivačním faktorem k pohybové aktivitě. Jednoznačná převaha míry vlivu rodičů jakou zjistili výše zmínění

autoři ve všeobecném slova smyslu, se při zaměření na vliv životního stylu neprokázala. Životní styl rodičů totiž vnímá jako motivační faktor k pohybové aktivitě celkem 33% dětí. Zatímco životní styl vyučujícího tělesné výchovy považuje za motivační faktor k pohybové aktivitě celkem 37% dětí. Rozdíl není tak radikální a navíc je opačného rázu než u vlivu těchto osob zjišťovaného obecně.

Úvahu podepírá i další zjištění, kdy se převis mezi vlivy zmíněných osob potvrdil při zjišťování hlavního motivačního faktoru. V pořadí nejvlivnějších motivačních faktorů k pohybové aktivitě se totiž na obou školách rodiče umístili na prvním místě a učitelé tělesné výchovy na posledním místě. Což koresponduje se závěry Valjenta a Flemra (2010) a dalších, kteří uvádějí překvapivě nízké procento dětí vnímajících kladný vliv učitelů tělesné výchovy na vztah k pohybové aktivitě. Rovněž jsem došel ke zjištění, že 25% žáků bylo k provozované pohybové aktivitě přivedeno svými rodiči.

Ve snaze hlouběji prozkoumat vliv životního stylu rodičů a učitele tělesné výchovy jsem hledal pozorovatelný moment, kdy hledaný transfer kladného vztahu k pohybové aktivitě může probíhat. Hledal jsem, kdy se vůbec může projevit životní styl učitele tělesné výchovy. U rodičů je to jednodušší. Děti své rodiče znají a vědí, jak tráví svůj volný čas. Učitel tělesné výchovy však může být pro žáky naprosto nečitelný, zejména vlivem odstupu při snaze o profesionalitu. Domnívám se, že do kontaktu s jeho životním stylem mohou žáci přijít tehdy, seznámí-li se se svou oblíbenou pohybovou aktivitou. Tehdy když se mu podaří děti nadchnout, se může stát inspirátorem. Zkoumal jsem, zda si děti jsou vědomy tohoto momentu. Zároveň jsem zjišťoval, jestli také tráví společný čas s rodiči provozováním pohybových aktivit. I zde je totiž, myslím významný prostor pro ovlivňování jejich vztahu k pohybu. Zatímco 73% žáků obou škol provozuje nebo v minulosti provozovalo nějakou společnou pohybovou aktivitu s rodiči, která by je bavila, pouze 35% žáků uvedlo, že bylo seznámeno s učitelovou oblíbenou pohybovou aktivitou a ta je bavila.

Je až zarážející, korelace mezi počty žáků, které se učiteli tělesné výchovy podařilo zaujmout svou oblíbenou pohybovou aktivitou a počtem žáků, kteří považují jeho životní styl za motivační faktor k pohybové aktivitě. Tato korelace je zjevná ve všech čtyřech podkategoriích zkoumaného vzorku, tzn. mezi chlapci a děvčaty na obou školách.

Tento výzkum poskytuje zároveň množství dalších zajímavých dat a informací. Z těch, které se bezprostředně nevázaly na stanovené hypotézy, mohu uvést následující: 11% žáků uvedlo u otázky „Kdo Tě nejvíce motivuje k pohybové aktivitě?“ jinou odpověď. Na ZŠ z Prahy 9 zde převládalo „Já“ a na ZŠ z Prahy 8 byla dominantní odpověď „Více“. Dalším poznatkem je, že bezmála polovina žáků uvedla, že je pro ně pohybová aktivita především zábavou. To koresponduje s poznatky z psychologie sportu.

Pokud se jedná o zhodnocení mnou provedeného výzkumu, mohu zpětně posoudit jeho klady a zápory, tak jak je s odstupem vnímám. Pozitivně hodnotím zvolenou metodu výzkumu, neboť množství respondentů a získaných informací je dostatečná a potvrdily se přednosti zmiňované v odborné literatuře. Spolupráce s učiteli zkoumaných žáků probíhala naprosto bez problémů a v přátelském duchu, k celé věci přistupovali velmi zodpovědně, což vedlo k vysoké návratnosti dotazníků.

Ještě před zahájením výzkumu mě zajímalo, jak velký by měl být výzkumný vzorek. Na jedné straně jsem měl ambici získat výsledky, které budou co možná nejvíce reprezentativní, na straně druhé jsem si však musel připustit reálný rozsah svých možností. Při stanovení počtu dotazníků jsem se tedy nechal inspirovat již zveřejněnými výzkumy. Konečný počet 246 vyhodnocených dotazníků zpětně hodnotíme jako přiměřený co se reprezentativnosti výsledků týče. Zároveň byl i prakticky dobře zvládnutelný.

Prostor pro případné zlepšení pak spatřuji hlavně ve formulaci otázek v dotazníku. Ačkoliv jsem se snažil otázky formulovat srozumitelně a zároveň tak, aby zadání odpovídalo kognitivním schopnostem dané věkové skupiny žáků, po vyhodnocení vyplněných dotazníků musím konstatovat, že někteří žáci měli problém otázky správně pochopit. V některých případech se samozřejmě jednalo o jejich nepozornost při čtení zadání. Zároveň ale musím uznat, že větším a třeba i opakovaným zdůrazněním některých požadavků pro vyplnění konkrétní odpovědi, bych pravděpodobně ještě snížil počet nesprávně zodpovězených dotazníků. Souhrnně ale mohu říci, že výzkum proběhl podle očekávání a dospěl jsem k výsledkům, ze kterých jsem byl schopen získat odpovědi na hlavní otázky, které jsem si položil před zahájením výzkumu.

4.4.1 Verifikace hypotéz

Pro účely mého výzkumu jsem stanovil celkem devět hypotéz. Po vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření lze konstatovat, že pět hypotéz se potvrdilo, dvě se potvrdily pouze částečně a dvě byly vyvráceny:

Hypotéza č. 1:

Předpokládám, že bez stanovení časové dotace alespoň jedné hodiny denně bude více než 23% dětí považovat vlastní provádění pohybové aktivity za pravidelné.

50 % žáků na ZŠ z Prahy 9 uvedlo, že se jejich vyučující věnuje pravidelně pohybové aktivitě, na ZŠ z Prahy 8 to bylo 52%. Hypotéza se tím **potvrdila**.

Hypotéza č. 2:

Předpokládám, že alespoň 75% rodičů bude podporovat své děti ve vykonávané pohybové aktivitě.

Dohromady uvedlo 76% žáků, že jsou podporováni v realizaci pohybové aktivity. Musím ale zmínit, že se liší odpovědi na jednotlivých školách. Na první škole je součet 81% a na druhé jen 69%, takže se hypotéza **potvrdila jen částečně**.

Hypotéza č. 3:

Předpokládám, že se rodiče umístí na druhém a učitelé TV na posledním místě v pořadí nejlivnějších motivačních faktorů k pohybové aktivitě.

V celkovém součtu zvolilo jako nejlivnější motivační faktor 26% respondentů rodiče a pouhá 3% zvolila vyučujícího TV. Rodiče se v konečném součtu umístili na prvním místě a vyučující TV na místě posledním. Tento výsledek souhlasí i v jednotlivých součtech obou škol. Hypotéza se tedy výsledkem **potvrdila jen částečně**.

Hypotéza č. 4:

Předpokládám, že počet rodičů, kteří „provádějí pohybovou aktivitu pravidelně“ bude menší než 47%.

Pouhých 21% respondentů odpovědělo, že jejich rodiče provádějí pohybovou aktivitu pravidelně. Hypotéza se tak jednoznačně **potvrdila**.

Hypotéza č.5:

Předpokládám, že více než polovina dětí neprovozuje ani v minulosti neprovozovala nějakou společnou pohybovou aktivitu s rodiči, která by je bavila.

73% respondentů uvedlo, že provozuje či v minulosti provozovalo nějakou společnou pohybovou aktivitu s rodiči, a ta je bavila. Hypotéza tím se **potvrdila**.

Hypotéza č.6:

Předpokládám, že více než 60% žáků bude považovat životní styl svých rodičů za motivační faktor k pohybové aktivitě.

Pouhých 33% respondentů uvedlo, že považuje životní styl svých rodičů za motivační faktor k pohybové aktivitě. Hypotéza se **nepotvrdila**.

Hypotéza č. 7:

Předpokládám, že méně než 83% se bude domnívat, že se vyučující TV věnuje pohybové aktivitě pravidelně.

Jen 57% žáků se domnívá, že se vyučující TV věnuje pohybové aktivitě pravidelně. Hypotéza se tak **potvrdila**. Výsledky ale značně kolísaly na ZŠ z Prahy 8 mezi skupinou chlapců a děvčat.

Hypotéza č.8:

Předpokládám, že méně než 25% žáků bylo seznámeno s učitelovou oblíbenou pohybovou aktivitou a ta je bavila.

35% respondentů uvedlo, že bylo seznámeno s učitelovou oblíbenou pohybovou aktivitou a ta je bavila. Hypotéza se tedy **nepotvrdila**.

Hypotéza č.9:

Předpokládám, že více než 27% bude považovat životní styl svého vyučujícího TV za motivační faktor k pohybové aktivitě.

37% respondentů považuje životní styl svého vyučujícího TV za motivační faktor k pohybové aktivitě. Hypotéza se **potvrdila**. Opět ale musím zmínit, že značně kolísaly na ZŠ z Prahy 8 mezi skupinou chlapců a děvčat.

4.5. Závěr

Diplomová práce se zabývá motivačními faktory žáků k pohybové aktivitě na základních školách se zaměřením na životní styl učitele tělesné výchovy a rodičů. Přesněji zjišťuje tyto vlivy u žáků vybraných základních škol v Praze 8 a Praze 9. Na začátku mého výzkumu jsem stanovil výzkumný problém, na jehož základě jsem stanovil devět hypotéz (viz. kapitola Výzkumné otázky a formulace hypotéz). Poté jsem sestavil dotazník. Dotazníky byly následovně distribuovány na druhý stupeň dvou základních škol a to v červnu 2015. Do škol jsem prostřednictvím tamních učitelů rozdál celkem 255 dotazníků a jejich návratnost byla především díky distribuci prostřednictvím učitelů takřka stoprocentní (96,5%). Vyhodnoceno bylo 246 dotazníků. Na základě dat získaných z dotazníkového šetření, jsem poté mohl potvrdit, či vyvrátit stanovené hypotézy. Ke všem uvedeným hypotézám se váže konkrétní závěr uvedený níže.

Závěr č. 1: Počet žáků, kteří považují vlastní provádění pohybové aktivity za pravidelné je na obou školách alespoň 50% (Praha 9 50 % a Praha 8 52%).

Závěr č. 2: V realizaci pohybové aktivity podporuje své děti 76% rodičů (Praha 9 81% a Praha 8 69%).

Závěr č. 3: V pořadí nejvlivnějších motivačních faktorů k pohybové aktivitě se na obou školách rodiče umístili na prvním místě a učitelé tělesné výchovy na posledním místě.

Závěr č. 4: Pravidelně provádí pohybovou aktivitu celkem 21% rodičů (Praha 9 22% a Praha 8 18%).

Závěr č. 5: 73% žáků obou škol provozuje nebo v minulosti provozovalo nějakou společnou pohybovou aktivitu s rodiči, která by je bavila.

Závěr č. 6: Životní styl svých rodičů považuje za motivační faktor k pohybové aktivitě celkem 33% dětí (Praha 9 30% a Praha 8 36%).

Závěr č. 7: Celkem 57% žáků se domnívá, že vyučující tělesné výchovy provozuje pohybovou aktivitu pravidelně (Praha 9 63% a Praha 8 46%).

Závěr č. 8: Celkem 35% žáků bylo seznámeno s učitelovou oblíbenou pohybovou aktivitou a ta je bavila (Praha 9 33% a Praha 8 39%).

Závěr č. 9: Životní styl vyučujícího tělesné výchovy považuje za motivační faktor k pohybové aktivitě celkem 37% dětí (Praha 9 35% a Praha 8 39%).

Závěry číslo 6 a 9 jsou hlavními zjištěními mého výzkumu. Podařilo se mi tak dosáhnout cíle, který jsem si v rámci své diplomové práce vytyčil.

4.5.1. Didaktický přínos práce a doporučení pro praxi

Jak vyplynulo z výsledků našeho dotazníkového šetření, pouze 35% žáků bylo seznámeno s učitelovou oblíbenou pohybovou aktivitou a ta je bavila (Praha 9 33% a Praha 8 39%). Myslím, že se jedná o alarmující zjištění. Zde byla shledána ona mezera, kterou hypoteticky zmiňují autoři Valjent a Flemr (2010). Dle mého názoru je základem, aby učitel tělesné výchovy prezentoval svůj kladný vztah k pohybové aktivitě. Žáci by neměli pochybovat, zda jejich učitel má rád pohyb a sport. Pokud tomu tak není, učitelé velmi málo inspirují žáky k objevování sportovních aktivit. Lepší je potom situace v rodinách, neboť 73% žáků obou škol provozuje nebo v minulosti provozovalo nějakou společnou pohybovou aktivitu s rodiči, která je bavila. Případné budoucí rozšíření této práce by se mohlo zaměřit právě na hlubší ověření korelace zmíněných momentů působení na vytváření kladného vztahu k pohybové aktivitě při společných aktivitách a vnímání životního stylu rodičů a učitele tělesné výchovy jako motivačního faktoru k pohybové aktivitě. Další možností by mohlo být rozšíření výzkumného vzorku například do dalších měst.

5 SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY

1. BAUMAN, P.; ČECH, T.; KAPLÁNEK M.; SVOBODOVÁ, Z. Volný čas a jeho různá pojetí v minulosti a v současnosti. In Kaplánek, M. (ed.). Čas volnosti - čas výchovy. Pedagogické úvahy o volném čase. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. s. 15-56, 42 s. ISBN 978-80-262-0450-3.,
2. BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. Psychologie a sociologie řízení. Praha: Management Press, 2002, ISBN 80-7261-064-3
3. BLAHUŠOVÁ, E. Wellness. Jak si udržet zdraví a pohodu. Velké Bílovice: TeMi CZ, 2009, ISBN 978-80-87156-33-9
4. BLAHUTKOVÁ, M.; ŘEHULKA, E.; DAŇHELOVÁ, Š. Pohyb a duševní zdraví. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-731-5108-1
5. ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování [online]. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3. Dostupné z: <http://alephuk.cuni.cz/CKIS-28.html>
6. ČELEDOVÁ, L.; ČEVELA, R. Výchova ke zdraví. Vybrané kapitoly. Praha: Grada Publishing, 2010, ISBN 978-80-247-3213-8
7. Department of Health. (2004). Choosing health: A booklet about plans for improving people's health - easy read summary. London: COI Communications.
8. DISMAN, M. Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele. 3.vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.
9. DOBRÝ, L. Bez vnitřní motivace žáka k pohybovým aktivitám ničeho nedosáhneme. Tělesná výchova a sport mládeže 2006, 72, (4), s. 6–11.
10. DOBRÝ, L.; ČECHOVSKÁ, I.; KRAČMAR, B.; PSOTTA, R.; SÜSS, V. Kinantropologie a pohybové aktivity. In MUŽÍK, V., SÜSS, V. Tělesná výchova a sport mládeže v 21. století. 1 . vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 168 s . ISBN 978-80-210-4858-4 .
11. DOVALIL, J. Výkon a trénink ve sportu. Praha: Olympia, 2002. ISBN 80-7033-760-5
12. DUFFKOVÁ, J. a kol. Sociologie životního stylu. Plzeň: Aleš Čeněk, 2008, ISBN 978-80-7380-123-6
13. FIALOVÁ, L. Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1854-8.

14. FRÖMEL, K., NOVOSAD, J., SVOZIL, Z . Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže. 1 . vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. 173 s. ISBN 80-7067-945-X .
15. GALLOWAY, J. Děti v kondici....zdravé, šťastné, šikovné. Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-2134-7
16. HÁJEK, B. Děti , vedoucí, volný čas . Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-06-1.
17. HÁJEK, B.; HOFBAUER B.; PÁVKOVÁ J. Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.
18. HODAŇ, B. Teorie tělesné kultury III. 1st ed., Olomouc: rektorát Univerzity Palackého, 1987.
19. HODAŇ, B. Volný čas a jeho současné problémy: Sborník příspěvků přednesených na vědeckém sympoziu v Olomouci, ve dnech 20. a 21. května 2002. Olomouc: Hanex, 2002. ISBN 80-857-8337-1.
20. HOFBAUER, B., Děti, mládež a volný čas. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-927-5
21. HRABAL, V.; PAVELKOVÁ, I. Jaký jsem učitel. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8
22. JANSÁ, P. Pedagogika sportu [online]. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2026-8.
23. KALMAN, J. a kol. Národní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků. Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, ISBN 978-80-244-2985-4
24. KALMAN, M., VAŠÍČKOVÁ, J. Zdraví a životní styl školáků, Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, ISBN 978-80-244-3409-4
25. KIM, S.H. Tisíc a jeden způsob jak motivovat sebe i druhé. Praha : Management Press, 1999, ISBN 80-85943-96-4
26. KOHOUTEK, M. Hodnotové orientace mládeže a možnosti tělesné výchovy a sportu. In: Sborník referátů z Národní konference Tělesná výchova a sport na přelomu století. FTVS UK, Praha 1997
27. KRATOCHVÍLOVÁ, E. Pedagogika volného času :výchova v čase mimo vyučování v pedagogickej teórii a v praxi. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004. 307 s. ISBN 8022319309.

28. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ V. (2001). Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno, ČR: Paido.
29. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. Člověk, prostředí, výchova. Brno : Paido, 2001, ISBN 80-7315-004-2
30. MACHOVÁ, J.; KUBÁTOVÁ D. Výchova ke zdraví. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2715-8.
31. KUČERA, M ., DYLEVSKÝ, I . Sportovní medicína. 1 . vydání. Praha: Grada Publishing, 1999. 279 s . ISBN 80-7169-725-7 .
32. KYRIACOU, Ch. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. 3. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.
33. LANGR, L. Úloha motivace ve vyučování na základní škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Pedagogická teorie a praxe.
34. MACHOVÁ, J. a kol. Výchova ke zdraví. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009, ISBN 978-80-247-2715-8
35. MACHOVÁ, J.; KUBÁTOVÁ D. Výchova ke zdraví. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 291 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2715-8
36. MACHOVÁ, J. Biologie člověka pro učitele. 2005. vyd. Praha: Karolinum, 2005, 270 s. ISBN 80-7184-867-0.
37. MALÁ, H.; KLEMENTA J. Biologie dětí a dorostu. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Učebnice pro vysoké školy.
38. MAREŠ, J. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
39. MATĚJČEK, Z., Škola rodičů. Praha: Maxdorf, 2000. 285 s. ISBN 80-85912-29-5.
40. MATOUŠEK, O., Rodina jako instituce a vztahová síť. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997, studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 3. ISBN 80-858-5024-9.
41. MĚKOTA, K.; CUBEREK, R. Pohybové dovednosti, činnosti, výkony. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 163 s. ISBN 9788024417288
42. MŠMT, 2002. Volný čas a prevence u dětí a mládeže. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online] . Dostupné na: http://www.msmt.cz/file/7327_1_1/download/

43. MUŽÍK, V.; SÜSS, V. Tělesná výchova a sport mládeže v 21. století. 1. vyd., Brno: Masarykova univerzita, 2009. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 978-802-1048-584.
44. NAKONEČNÝ, M. Motivace lidského chování. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7
45. NĚMEC, J. Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času: pro doplňující pedagogické studium. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3
46. NOVÁKOVÁ, I. Zdravotní nauka: učebnice pro obor sociální činnost. 1. vyd. Praha: Grada, 2011-2012, 3 sv. (187, 204, 137 s.). ISBN 978-80-247-3707-2.
47. PÁVKOVÁ, J. Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.
48. PÁVKOVÁ, J. a kol. Pedagogika volného času. Praha: Portál, 2008, 224 s. ISBN 978-80-7367-423-6.
49. PAVLAS, I., VAŠUTOVÁ, M. Vývojová psychologie I . Ostrava: Ostravská Univerzita. 1999. ISBN 80-7042-153-3
50. PERIČ, T.: Sportovní příprava dětí. Grada Publishing : Praha, 2004. ISBN 80-247-0683-0.
51. Pokyny EU pro pohybovou aktivitu- Doporučená politická opatření na podporu zdraví upevňujících pohybových aktivit dostupné z www.msmt.cz/file/20028/download/
52. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-04-08].
53. RIEGEROVÁ, J.; PŘIDALOVÁ M.; ULBRICHOVÁ, M. Aplikace fyzické antropologie v tělesné výchově a sportu: (příručka funkční antropologie). 3. vydání. Olomouc: Hanex, 2006. ISBN 80-85783-52-5
54. RÝDL, M. Kapitoly z filozofie tělesné kultury. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-706-6743-5
55. RYCHTECKÝ, A. Význam školní tělesné výchovy v utváření celoživotní pohybové aktivity. In: Sborník referátů z Národní konference Tělesná výchova a sport na přelomu století. FTVS UK, Praha 1997
56. RYCHTECKÝ, A., FIALOVÁ, L. Didaktika školní tělesné výchovy. Karolinum, Praha 2000

57. ŘÍČAN, P. Psychologie osobnosti: obor v pohybu. Praha: Grada, 2007. Psyché. ISBN 978-80-247-1174-4
58. SEKOT, A. Sociologické problémy sportu. 1. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2562-7.
59. SEKOT, A. Sociologie sportu. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4201-X
60. SEKOT, A. Sport a mládež. In: Sport a kvalita života. Sborník referátů z mezinárodní konference konané 10. a 11. 11. 2005 na Fakultě sportovních studií MU v Brně. Brno: MU v Brně. 2005
61. SEKOT, A. Sport a společnost. Brno: Paidá, 2003, 186 s. ISBN 80-7315-047-6.
62. SIGMUND E.; SIGMUNDOVÁ D. Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí a mládeže. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-802-4428-116.
63. SKORUNKOVÁ, R. Úvod do vývojové psychologie. Radka Skorunková. Vyd. 2. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007 69 s. ISBN 9788070419564
64. MACEK, P. Adolescence. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7
65. SLEPIČKOVÁ, I. Sport a volný čas. 2. vyd., Praha: UK v Praze, 2005, 14 -21 s. ISBN 80-246-1039-6.
66. SMÉKAL, V. Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání. Barrister & Principal, 2002, ISBN 80-85947-80-3
67. SPOUSTA, V. a kol. Teoretické základy výchovy ve volném čase. 1. Vyd. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1994. ISBN 80-210-1274-9
68. SPOUSTA, V. et al. Teoretické základy výchovy ve volném čase: úvod do studia pedagogiky volného času. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1007-X
69. SPOUSTA, V. Proměny funkcí volného času v závislosti na věku. Brno: Kabinet multikulturní výchovy Pedagogické fakulty MU, 2007.
70. STACHEOVÁ, D. Rodiče a sport mládeže. Tělesná výchova a sport mládeže. 2009, 75, 1, s. 2 -4 .
71. ŠTEFANOVIČ, J. a kol. Psychologie. 3. vyd., Praha: Avicenum, 1987, 251 s. ISBN 725108-069-87.
72. ŠVANCARA, J. (1979). Emoce, city a motivace. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

73. TRPIŠOVSKÁ, D . Vývojová psychologie pro studenty učitelství. Ústí n . L .: UJEP PF, 1998, s . 104.
74. VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8
75. VÁGNEROVÁ, M. Úvod do psychologie. Praha : Karolinum, 1997, ISBN 80-7184-421-7
76. VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie dětství, dospělost, stáří. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 528 str. ISBN – 80 – 7178 – 308 – 0
77. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2011, ISBN 978-80-247-3357-9 .
78. VALJENT, Z., FLEMR, L. (2010). Kdo nejvíce přivádí mládež ke sportu? Studia sportiva, 4 (2), 85- 95.
79. VÁŽANSKÝ, M. (1992). Volný čas a pedagogika zážitku. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0428-2
80. VÍTEK, L . Jak ovlivnit nadváhu a obezitu. Praha: Grada, 2008. Zdraví & životní styl. ISBN 978-80-247-2247-4
81. Volný čas a prevence u dětí a mládeže. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2002.
82. World Health Organization. (2001). Zdraví 21: Osnova programu Zdraví pro všechny v Evropském regionu Světové zdravotnické organizace. Praha: Author.

Bakalářské a diplomové práce

1. GLAS, J. Skladba volnočasových aktivit adolescentů a vliv jejich rodičů na aktivní trávení volného času [online]. 2010 [cit. 2016-07-13]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/88049>. Vedoucí práce Ladislav Kašpar.
2. HŮLOVÁ, M. Srovnání tělesné zdatnosti a všestrannosti žáků třetích ročníků ZŠ žijících na venkově s žáky ve velkých městech [online]. 2016 [cit. 2016-06-22]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/145239>. Vedoucí práce Věra Kuhnová.
3. KUČEROVÁ, J. Motivační postupy učitelů tělesné výchovy na 2. stupni ZŠ [online]. Brno, 2015 [cit. 2016-06-22]. Master's thesis. Masaryk University, Faculty

- of Sports Studies. Thesis supervisor Marcela Janíková Available from: http://is.muni.cz/th/380733/fsps_m/.
4. KULÍŠKOVÁ, A. Životní styl žáků 7. tříd základní školy se zaměřením na stravovací návyky a pohybovou aktivitu. Olomouc, 2015. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
 5. NAVRÁTILOVÁ, H. Postoj žáků benešovských základních škol k tělesné výchově a sportovní činnosti. Praha, 2015. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.
 6. NOVÁKOVÁ, P. Vztah žáků k tělesné výchově a sportu na vybraných ZŠ. Praha 2011. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.
 7. NOVOTNÝ, J. Životní styl učitelů tělesné výchovy. Praha, 2006. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.
 8. PÁVEK, P. Vliv rodičů na sportovní aktivity dětí. Praha, 2011. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze.
 9. PRŮCHOVÁ, V. Analýza pohybových aktivit dětí staršího školního věku na Základní škole Chrudim. Praha, 2013. Bakalářská práce. Karlova Univerzita v Praze.
 10. SOJKOVÁ, T. Pohyb ve volnočasových aktivitách žáků druhého stupně základních škol v Ústeckém kraji. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze.
 11. STACHOVÁ, L. Volný čas a životní styl žáků II. stupně základní školy v Poličce [online]. Brno, 2013 [cit. 2016-06-22]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Dana Knotová Dostupné z: http://is.muni.cz/th/398452/ff_m/.
 12. SÝKOROVÁ, M. Vztah dětí 1. stupně ZŠ k pravidelné pohybové aktivitě v závislosti na zájmech rodičů. Praha, 2012. Závěrečná práce. Univerzita Karlova v Praze.
 13. ŠINDLEROVÁ, H. Náзор dětí staršího školního věku na pohyb, zdraví a sport [online]. 2015 [cit. 2016-06-22]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/136595>. Vedoucí práce Václav Bunc.
 14. VACARDOVÁ, L. Vztah žáků k pravidelné pohybové aktivitě na základních školách ve vybraném regionu v závislosti na zájmech jejich rodičů [online]. 2015 Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/147416>. Vedoucí práce Martin Dlouhý.

RESUMÉ

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jestli je pro žáky druhého stupně vybraných základních škol v Praze životní styl učitele tělesné výchovy nebo rodičů motivačním faktorem k pohybové aktivitě. Přesněji se práce zaměřuje na jejich subjektivní vnímání vlivu životního stylu zmíněných autorit na vlastní pohybovou aktivitu. V práci jsou diskutovány a zkoumány momenty, kdy žáci přijdou do přímého kontaktu s životním stylem učitele tělesné výchovy a rodičů. Dále je zjišťován hlavní motivační faktor žáků k pohybové aktivitě. Vlivy vybraných indikátorů jsou dále porovnány a vyhodnoceny.

RESUMÉ

The main aim of this thesis is to find out, if the lifestyle of physical education teachers or parents is the motivating factor for physical activity of chosen elementary schools pupils in Prague. More this thesis aims at subjective perception of these authorities lifestyle at physical activity. In the thesis there are argued and observed moments, when pupils are in direct contact with physical education teacher and parents lifestyle. Next is investigated the main motivating factor of pupils for physical activity. Influences of chosen indicators are compared and evaluated.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Životní styl, motivace, pohybová aktivita, učitel tělesné výchovy, rodiče

Seznam tabulek

Tabulka 1: Respondenti dotazníkového šetření.....	
61	

Seznam grafů

Graf 1: Odpovědi na otázku "Provozuješ ve volném čase nějakou pohybovou aktivitu (sport, tanec, turistiku,...)?"	62
Graf 2: Odpovědi na otázku "Podporují Tě rodiče v pohybové aktivitě, které se věnuješ?"	63
Graf 3: Odpovědi na otázku "Kdo Tě nejvíce motivuje k pohybové aktivitě?"	64
Graf 4: Odpovědi na otázku "Věnují se tví rodiče (alespoň jeden) nějaké pohybové aktivitě?"	65
Graf 5: Bavila žáky společná pohybová aktivita prováděná s rodiči?	66
Graf 6: Odpovědi na otázku "Motivuje Tě životní styl rodičů k pohybové aktivitě?"	67
Graf 7: Odpovědi na otázku "Myslíš, že se váš učitel/vaše učitelka TV věnuje nějaké pohybové aktivitě?"	68
Graf 8: Bavila žáky oblíbená pohybová aktivita učitele tělesné výchovy, se kterou byli seznámeni?.....	69
Graf 9: Odpovědi na otázku "Motivuje Tě jeho/její životní styl k pohybové aktivitě?"	70

6 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Kompletní výsledková tabulka

Dobrý den,
vyplněním tohoto krátkého dotazníku mi velmi pomůžeš při zpracování diplomové práce zabývající se motivací k pohybové aktivitě. Křížkem prosím označ vždy jen jednu odpověď. Dotazník má dvě strany.
Vážím si Tvé pomoci a děkuji za Tvůj čas.

Adam Just

Třída: ☐ 6. ☐ 7. ☐ 8. ☐ 9.

Pohlaví: ☐ Muž ☐ Žena

1.) Provozuješ ve volném čase nějakou pohybovou aktivitu (sport, tanec, turistiku,...)?

- ☐ Ano, pravidelně
- ☐ Ano, ale nepravidelně
- ☐ Velmi málo
- ☐ Ne (přejdi na otázku č. 4)

2.) Podporují Tě rodiče v pohybové aktivitě, které se věnuješ?

- ☐ Ano, sami mě k ní přivedli
- ☐ Ano, podporují
- ☐ Nezajímá je
- ☐ Ne
- ☐ Nesouhlasí s ní

3.) Kdo Tě nejvíce motivuje k pohybové aktivitě?

- ☐ Kamarádi
- ☐ Rodiče
- ☐ Sourozenec
- ☐ Učitel/ka TV
- ☐ Trenér
- ☐ Sportovní vzor
- ☐ Jiná odpověď:.....

4.) Jak vnímáš důležitost pohybové aktivity pro život?

- ☐ Je to především zábava
- ☐ Je nezbytnou součástí života
- ☐ Vede ke zlepšení fyzické zdatnosti
- ☐ Není příliš důležitá
- ☐ Jiná odpověď:.....

5.) Věnují se tví rodiče (alespoň jeden) nějaké pohybové aktivitě?

- ☐ Ano, pravidelně
- ☐ Ano, ale nepravidelně
- ☐ Velmi málo
- ☐ Ne, ale dříve ano
- ☐ Ne

6.) Je nějaká pohybová aktivita, kterou provozuješ spolu s rodiči?

- ☐ Ano
- ☐ Ano, občas
- ☐ Už ne, ale v minulosti ano
- ☐ Ne

7.) Pokud ano, baví/bavila Tě tato aktivita?

- ☐ Ano
- ☐ Někdy ano, někdy ne
- ☐ Ne

8.) Motivuje Tě životní styl rodičů k pohybové aktivitě?

- ☐ Ano
- ☐ Nemá vliv
- ☐ Naopak

9.) Myslíš, že se váš učitel/vaše učitelka TV věnuje nějaké pohybové aktivitě?

- ☐ Ano, pravidelně
- ☐ Ano, ale nepravidelně
- ☐ Velmi málo
- ☐ Ne, ale dříve ano
- ☐ Vůbec

10.) Seznámil vás váš učitel/vaše učitelka TV se svou oblíbenou pohybovou aktivitou?

- ☐ Ano
- ☐ Nevím
- ☐ Ne

11.) Pokud ano, bavila Tě tato aktivita?

- ☐ Ano
- ☐ Ano, trochu
- ☐ Příliš ne
- ☐ Vůbec

12.) Motivuje Tě jeho/její životní styl k pohybové aktivitě?

- ☐ Ano
- ☐ Nemá vliv
- ☐ Naopak

Děkuji Ti za vyplnění dotazníku.

Odpověď	Praha 9				Praha 8				Celkem	
	Dívky	Chlapci	Počet žáků	Počet žáků v %	Dívky	Chlapci	Počet žáků	Počet žáků v %	Celkem žáků	Celkem žáků v %
1.) Provozuješ ve volném čase nějakou pohybovou aktivitu (sport, tanec, turistiku,...)?										
Ano, pravidelně	28	45	73	50	22	29	51	52	124	50
Ano, ale nepravidelně	30	18	48	33	12	12	24	24	72	29
Velmi málo	13	8	21	14	10	6	16	16	37	15
Ne	2	3	5	3	5	3	8	8	13	5
2.) Podporují Tě rodiče v pohybové aktivitě, které se věnuješ?										
Ano, sami mě k ní přivedli	18	21	39	27	10	13	23	23	62	25
Ano, podporují	43	37	80	54	22	24	46	46	126	51
Nezajímá je	9	10	19	13	10	7	17	17	36	15
Ne	1	2	3	2	1	3	4	4	7	3
Nesouhlasí s ní	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0
3.) Kdo Tě nejvíce motivuje k pohybové aktivitě?										
Kamarádi	20	17	37	25	3	10	13	13	50	20
Rodiče	17	22	39	27	17	9	26	26	65	26
Sourozenec	2	1	3	2	4	5	9	9	12	5
Učitel/ka TV	2	1	3	2	2	3	5	5	8	3
Trenér	5	6	11	7	4	2	6	6	17	7
Sportovní vzor	6	12	18	12	6	4	10	10	28	11
Jiná odpověď	19	12	31	21	8	14	22	22	53	43

4.) Jak vnímáš důležitost pohybové aktivity pro život?													
Je to především zábava		36	35	71	48		23	19	42	42		113	46
Je nezbytnou součástí života		17	13	30	20		10	9	19	19		49	20
Vede ke zlepšení fyzické zdatnosti		20	21	41	28		9	14	23	23		64	26
Není příliš důležitá		0	4	4	3		4	4	8	8		12	5
Jiná odpověď		0	0	0	0		1	0	1	1		1	0
5.) Věnují se tví rodiče (alespoň jeden) nějaké pohybové aktivitě?													
Ano, pravidelně		15	18	33	22		8	10	18	18		51	21
Ano, ale nepravidelně		24	22	46	31		12	12	24	24		70	28
Velmi málo		15	15	30	20		15	12	27	27		57	23
Ne, ale dříve ano		12	14	26	18		9	11	20	20		46	19
Ne		7	5	12	8		5	5	10	10		22	9
6.) Je nějaká pohybová aktivita, kterou provozuješ spolu s rodiči?													
Ano		11	13	24	16		10	10	20	20		44	18
Ano, občas		45	30	75	51		21	16	37	37		112	46
Už ne, ale v minulosti ano		6	10	16	11		8	11	19	19		35	14
Ne		11	21	32	22		10	13	23	23		55	22

7.) Pokud ano, baví/bavila Tě tato aktivita?													
Ano		36	33	69	47		17	22	39	39		108	44
Někdy ano, někdy ne		22	16	38	26		21	13	34	34		72	29
Ne		4	4	8	5		1	2	3	3		11	4
8.) Motivuje Tě životní styl rodičů k pohybové aktivitě?													
Ano		21	23	44	30		22	14	36	36		80	33
Nemá vliv		48	45	93	63		24	28	52	53		145	59
Naopak		4	6	10	7		3	7	10	10		20	8
9.) Myslíš, že se váš učitel/vaše učitelka TV věnuje nějaké pohybové aktivitě?													
Ano, pravidelně		47	46	93	63		17	29	46	46		139	57
Ano, ale nepravidelně		19	19	38	26		21	11	32	32		70	28
Velmi málo		3	7	10	7		6	7	13	13		23	9
Ne, ale dříve ano		3	1	4	3		0	1	1	1		5	2
Vůbec		1	1	2	1		5	1	6	6		8	3
10.) Seznámil vás váš učitel/vaše učitelka TV se svou oblíbenou pohybovou aktivitou?													
Ano		32	26	58	39		26	19	45	45		103	42
Nevím		15	28	43	29		15	22	37	37		80	33
Ne		26	20	46	31		8	9	17	17		63	26

11.) Pokud ano, bavila Tě tato aktivita?													
Ano		18	16	34	23		15	10	25	25		58	24
Ano, trochu		7	7	14	10		9	5	14	14		28	11
Příliš ne		8	1	9	6		1	2	3	3		12	5
Vůbec		0	2	2	1		1	2	3	3		5	2
12.) Motivuje Tě jeho/její životní styl k pohybové aktivitě?													
Ano		28	23	51	35		24	15	39	39		90	37
Nemá vliv		44	47	91	62		23	30	53	54		144	59
Naopak		0	4	4	3		2	5	7	7		11	4

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce
Evidenční list**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				